

Título:

“Estrategia de gestión de la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio”

Autora:

Dalma Cruz Mirabal

Doctora en Ciencias Pedagógicas, de la Universidad de Camagüey, Cuba. Máster en Gerencia y Productividad y en Gestión Universitaria. Actual vicerrectora de la Escuela de Graduados, anteriormente ocupó la Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles y la Dirección del Departamento de Control y Formación Docente, desde donde dirigió el programa de Desarrollo Profesional Docente bajo acuerdo con la Universidad de Camagüey. Profesora en la Universidad APEC (UNAPEC) de las asignaturas Tendencias de la Educación Universitaria y Gerencia y Liderazgo.

Asesores:

Jorge García Batán. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Camagüey.

María de los Ángeles Legañoa Ferrá. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Camagüey

Fecha aprobación tesis:

12 de octubre de 2010.

ESTRATEGIA DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA CONTINUA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EJERCICIO

RESUMEN

El resumen del presente artículo corresponde a la investigación realizada que tuvo como objeto el proceso de formación continua de los docentes universitarios en ejercicio y fue orientada a la gestión de la formación académica continua a partir de un modelo de gestión reflexivo-colaborativo y de una estrategia como instrumento para su implementación. El modelo fue integrado por las dimensiones formación reflexiva y formación académica colaborativa virtual, las cuales emergieron como cualidades superiores de la interrelación entre las dimensiones reconversión docente, profesionalización docente, identidad grupal virtual de los docentes y transposición de saberes.

La novedad científica de la tesis se dio al revelar que la relación entre las dimensiones reconversión docente, profesionalización, identidad grupal virtual y transposición de saberes dinamizan la formación académica continua. Asimismo, que la relación práctica reflexiva-colaboración académica virtual que se constituye como par dialéctico es expresión de la formación académica continua de los docentes en ejercicio. La estrategia para una formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio, caracterizada por una formación reflexiva y una formación académica colaborativa virtual contribuye a elevar la calidad del desempeño docente para enfrentar los retos que la sociedad del conocimiento impone a las universidades. Para corroborar el valor científico metodológico de la propuesta (modelo y estrategia), se empleó el método de criterio de expertos y para determinar la efectividad de la estrategia se realizó una evaluación de impacto de la implementación de la misma en la Universidad APEC, en la República Dominicana.

Palabras claves

Gestión docente, formación académica continua, formación reflexiva-colaborativa, formación académica colaborativa virtual, docentes en ejercicio.

INTRODUCCIÓN

El contexto universitario contemporáneo y el constante desarrollo del conocimiento exigen de los docentes en ejercicio nuevos requerimientos en su desempeño docente. Esto es consecuencia del peso que los organismos internacionales han reconocido que tiene el profesor en los procesos de cambios institucionales y sociales, de las condiciones de ingreso de los docentes a las universidades en Latinoamérica, así como en la meta de alcanzar una docencia de calidad en las instituciones de educación superior. En ese sentido, una de las principales exigencias para estar en consonancia con ese contexto radica en la formación y desarrollo de los docentes universitarios en ejercicio.

La formación continua constituye tanto un reto como una necesidad para los docentes, con vista a elevar su profesionalización, actualizar y profundizar sus saberes a partir del desarrollo de la profesión, las llamadas ciencias de la educación (formación académica) y la dirección. La universidad entonces debe cumplir con la importante función de concebir entre sus fines la formación continua de los docentes en ejercicio. Es así que existe la constante preocupación por implementar sistemas de formación continua para transformar y desarrollar las potencialidades de los docentes universitarios en ejercicio, de acuerdo al desarrollo económico, científico y cultural. De esa manera, los centros de educación superior están encaminados a coordinar y diseñar estrategias para la formación continua de los docentes universitarios en todas las áreas, así como en el área académica en particular.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la gestión de la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio, aún es posible percibir cierto nivel de insatisfacción por parte de los

profesores en cuanto a la misma, en el sentido que requieren soluciones flexibles para superar las barreras económicas y de organización temporal que faciliten el acceso sistemático a su formación.

En sentido general, la dinámica actual del contexto latinoamericano y caribeño provoca que las condiciones económicas dejen a las universidades pocas oportunidades para la contratación de docentes a tiempo completo. Si a esas circunstancias se añaden otras dificultades como son el poco tiempo disponible de los docentes para la superación y las insuficiencias en la sistematicidad y la formalización de la formación académica continua, entonces puede comprenderse que el desempeño de los docentes universitarios en ejercicio sea insuficiente, que el acceso sea para pocos y que las ofertas estén restringidas a las universidades que posean las condiciones ideales para el desarrollo académico continuo de los docentes.

En esta investigación se ha podido diagnosticar una serie de insuficiencias con relación al desempeño docente como resultado de su formación académica continua, diagnóstico que se contextualizó en las condiciones de la Universidad APEC (UNAPEC) en Santo Domingo, República Dominicana. Ese estudio reveló que existen limitaciones formativas de los profesores en su preparación en el área académica, las cuales atentan contra su desempeño como docentes en las tareas derivadas de sus funciones de gestores del proceso docente educativo. Se pudo apreciar en el diagnóstico realizado que existe un escaso desarrollo de un ejercicio profesional del docente, a partir de la reflexión en la práctica y del trabajo colaborativo.

De igual manera la formación de posgrado es asistémica e insuficiente en el área académica en relación con las necesidades de los docentes. Además, los medios empleados para la dirección, regulación y control de la actividad docente y para el desarrollo del proceso docente educativo son insuficientes e incompatibles con la dinámica de la universidad y la personal de los profesores, lo que evidentemente ha afectado el desempeño docente. Todo eso está determinado, además, por las potencialidades y recursos humanos y tecnológicos para el desarrollo de la formación académica continua.

La Universidad presenta dificultades en la planificación de la formación académica continua de sus docentes en ejercicio. Por ejemplo, esas dificultades se expresan en los pocos espacios con que cuentan los docentes para intercambiar su experiencia, o la modalidad en que se realizan las actividades metodológicas o de posgrado, que en su mayoría son presenciales.

Desde ese diagnóstico fáctico se puede sintetizar que en el contexto del ejercicio profesional del docente existen limitaciones en los saberes en el área académica de los docentes en la Universidad APEC. Esto es expresión científica de las insuficiencias en el desempeño de los docentes como resultado de una formación académica continua asistémica y no sostenida, que deviene en el problema científico de esta investigación.

Los sistemas de educación superior reconocen la formación continua como alternativa para mitigar las dificultades en el desempeño docente y en la calidad del proceso docente educativo. Eso se debe a que es un proceso que proporciona los espacios necesarios para desarrollar habilidades, generar conocimientos y proveer a los docentes de las estrategias requeridas para la práctica profesional, y porque una de sus direcciones (académica) es la de formación y desarrollo del personal docente universitario en las llamadas ciencias de la educación.

Entiéndase desempeño docente como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales o nacionales para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias para la vida (Espinosa Z., 2009).

La realización del diagnóstico fáctico permitió precisar también que aún existen insuficiencias en la gestión de la formación continua en general y en el área académica en particular. La gestión de la formación en el área académica de los docentes de la Universidad

APEC se ha centrado en una oferta irregular de cursos de posgrado y el uso siempre de la modalidad presencial.

En República Dominicana la formación continua de docentes universitarios comienza a dar sus primeros pasos, de manera particular a partir de su reconocimiento en la ley general de educación que asume la formación docente como un proceso continuo de desarrollo humano y profesional (Ley General de Educación 66-97, 1997). Las circunstancias económicas, la ausencia de recursos humanos especializados y el desconocimiento teórico del proceso han conllevado a que sean insuficientes las instituciones dominicanas dedicadas a esa actividad.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de investigaciones realizadas en ese campo, debido a su reciente aparición, es posible constatar insuficiencias en los estudios teóricos sobre ese objeto en particular. En la amplia revisión bibliográfica realizada por Schön (1998), Morin (1999), Tunnerman (2001), Zabalza (2005), Perrenoud (2002), Cabero (2005), Sanjurjo (2007) y Feliz (2009), entre otros, es posible comprobar que sobre el proceso de formación continua los estudios son insuficientes porque, por regla general, no se ha singularizado ese proceso de acuerdo al área a que se dirige; o sea, que en la construcción teórica se concibe el proceso de formación continua en general, sin deslindar las características que son particulares de las áreas académica, profesional o de dirección, y es evidente la necesidad de la elaboración teórica de presupuestos que singularicen a la formación continua.

En esos estudios citados antes es posible constatar que predominan dos direcciones en los enfoques: los que se sustentan en la modalidad presencial y los que lo hacen en las modalidades más avanzadas que emplean el uso de ambientes virtuales; además, ambos enfoques centran el posgrado como actividad central del proceso formativo.

Por otra parte, se evidencia que están dirigidos de forma general a docentes graduados de esta profesión y no son pertinentes para contextos como el dominicano en el que el docente proviene de otras profesiones, sin contar con formación en el área de las ciencias de la educación; además, que el uso de las Tics es muy limitado

aún, por lo que no ofrece las mismas potencialidades que en otras regiones, máxime cuando el cuerpo docente en su gran mayoría es a tiempo parcial (por horas).

Se precisa entonces la indagación de los elementos teóricos que conceptualicen modelos de formación continua que, apoyados en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, ofrezcan opciones formativas que sean más factibles, lo que evidencia la necesidad de concebir presupuestos teóricos que sean expresión de la especificidad de la formación continua de los docentes universitarios en ejercicio. Es por eso que el objeto de esta investigación es el proceso de formación continua de docentes universitarios en ejercicio.

En la fundamentación epistemológica de este objeto se corroboró que a pesar de que la formación continua tiene categorías que la definen, aún no se ha revelado la lógica integradora para su gestión, lo que resalta la necesidad de una reconstrucción teórica que perfeccione ese proceso. En la indagación de la bibliografía sobre el tema se ha podido constatar que también existen insuficiencias teóricas en cuanto a la singularidad de la formación académica continua, aunque ya existen estudios preliminares como los de Imberñón (2001), García (2006) y Cáceres (2003), entre otros, que exponen resultados de experiencias empíricas con insuficiente respaldo de fundamentos teóricos o enfatizan en uno u otro elemento (práctica reflexiva, trabajo colaborativo, aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones), sin referirse a aquellos presupuestos básicos que tienen incidencia en la gestión formativa.

Esto 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 formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio, con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Tics).

En consecuencia, se propone como objetivo de esta investigación la elaboración de una estrategia de gestión para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio basada en un modelo de gestión colaborativo-reflexivo que la fundamente y

permita perfeccionar el desempeño docente. A partir de ese objetivo se define como campo de acción de la investigación, la gestión del proceso de la formación académica continua.

La idea que hay que defender es que una estrategia de gestión basada en un modelo reflexivo-colaborativo dinamizado por la contradicción existente entre el carácter individual de la reflexión en la práctica y el carácter social de la colaboración académica virtual, y que connota la coexistencia de la profesionalización docente, la identidad grupal virtual de los docentes, la reconversión de éstos y la transposición de los saberes, contribuye a la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio, lo que redundará en su desempeño docente.

Para el desarrollo y cumplimiento del objetivo general de la investigación se determinaron las siguientes tareas científicas: (1) Caracterizar epistemológicamente la formación continua de docentes universitarios en ejercicio. (2) Caracterizar epistemológicamente la gestión de la formación continua y académica de docentes universitarios en ejercicio. (3) Caracterizar las tendencias históricas de la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio, en la República Dominicana. (4) Caracterizar la situación actual del proceso de formación continua, con énfasis en lo académico, de los docentes en ejercicio en UNAPEC. (5) Elaborar el modelo de gestión reflexivo-colaborativo para la formación de docentes universitarios en ejercicio. (6) Determinar las fases y acciones de la estrategia de gestión para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio. (7) Corroborar los resultados de la investigación (modelo y estrategia) a partir del criterio de expertos. (8) Implementar la estrategia para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio en la Universidad APEC. (9) Evaluar el impacto de la estrategia de gestión para formación académica continua de los docentes en ejercicio de la Universidad APEC.

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

La caracterización epistemológica de la formación continua de docentes universitarios en ejercicio se realiza a partir de una amplia

revisión bibliográfica, un análisis de los fundamentos epistemológicos sobre el proceso de formación continua de docentes universitarios en ejercicio: Schön (1998), Morin (1999), Tunnerman (2001), Levy (2001), Zabalza (2003), Perrenoud (2002), Cabero (2005), Davini (2005), Sanjurjo (2007) y Feliz (2009), entre otros.

A tenor del análisis realizado, se considera que la formación continua de los docentes universitarios en ejercicio debe conceptualizarse como un proceso sostenido y sistemático que se renueve periódicamente, de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos, así como al cambio de las necesidades sociales que conforman el entorno en que se desenvuelven los profesores.

Asimismo, la formación continua de los docentes tiene la responsabilidad de capacitar a los profesores universitarios para ejercer una docencia que permita formar a los futuros profesionales con las competencias que de ellos exige la sociedad. Es por eso que se reconocen los siguientes rasgos fundamentales para el desarrollo de la formación continua de los docentes universitarios en ejercicio:

- Actualización permanente, fundamentada en un proceso sistemático en el que el docente trabaje de forma continua en el desarrollo de saberes académicos, científicos y tecnológicos que correspondan a las demandas del entorno.
- Desarrollo de capacidades para planificar y dirigir el proceso docente educativo.
- Desarrollo del pensamiento crítico. El docente debe demostrar en su práctica y estimular en sus estudiantes, la capacidad de observar su contexto, analizando las consecuencias del proceso docente educativo y su impacto en la sociedad. El pensamiento crítico será la vía para aprender a crecer y adaptarse a las demandas sociales que identifican la era del conocimiento.
- La interdisciplinariedad, como la transferencia de saberes entre las llamadas ciencias de la educación para cumplimentar las funciones asignadas como docente.

- Búsqueda de opciones de acción para la solución del problema identificado al disociar la situación y confrontarla con los conceptos generales y principios en un proceso que busca mejorar el proceso docente educativo a través de la aplicación y desarrollo de nuevos saberes.
- Formación en valores e identidad institucional.
- Las Tics como herramienta básica para el desarrollo de la tecnología educativa y el trabajo entre pares.

El análisis epistemológico de la formación continua de docentes universitarios en ejercicio evidencia que, independientemente de que se expongan de forma general los rasgos principales del proceso, no se fundamentan las características del proceso de formación continua de acuerdo con las dimensiones que lo connotan los investigadores: político-ideológica, profesional, académica y de dirección.

Por otra parte, se realiza la distinción de la formación académica continua y para esto se propone entenderla como el proceso sistematizado mediante el que los docentes universitarios en ejercicio, desde las ciencias y las tecnologías de la educación, consolidan, reconstruyen y crean sus saberes para desarrollar una práctica profesional que dinamiza el proceso docente educativo. Además, se deduce la necesidad de prestar atención a la gestión de la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio.

La caracterización epistemológica de la gestión de la formación continua y académica parte de que la gestión de la formación continua de los docentes en ejercicio debe tributar al desarrollo profesional tendiente a la autonomía y al compromiso con la calidad del desempeño profesional, a través de la vinculación de la teoría y la práctica profesional, que se sustenta en cinco pilares: aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, conectar los conocimientos producto de la socialización con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación para rechazar o aceptar los conocimientos en función del contexto, aprender mediante la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones sobre la práctica, aprender en un ambiente formativo de colaboración y

de interacción social, así como elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción (Imbernón, 2001).

En tal sentido, los estudios realizados por Bello (2007), Cáceres (2001) y García (2006), entre otros, encaminados a trazar estrategias para la formación continua de los docentes universitarios, permitieron sintetizar los siguientes rasgos distintivos de la gestión para la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio:

- La reflexión individual y colectiva para el fomento de la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo.
- La formación posgraduada por niveles, de manera coherente.
- La formación para el desarrollo de la investigación educativa.
- El empleo regular de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- La necesidad de ofrecer oportunidades de actualización y reciclaje permanentes.
- La utilización de diversas modalidades para su ofrecimiento, con dependencia del contexto y las particularidades de la institución y sus docentes.

En el análisis realizado, se reconoce que para la comprensión del proceso de gestión para la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio hay que comprender la interrelación entre práctica reflexiva, trabajo colaborativo y uso de las Tics como rasgos que forman parte determinante de este proceso.

En la bibliografía consultada sobre la práctica reflexiva en Dewey (1998), Flores (2004) y Zeichener (2008), entre otros, se encuentran similitudes, diferencias y convergencias. Por ejemplo, los autores coinciden en cómo se concibe el pensamiento, la reflexión y la relación entre ellas, y el proceso de reflexión al que describen como: en, sobre y para; reflexión anticipada, reflexión activa o interactiva y reflexión sobre la acción, y que la práctica reflexiva antecede a

la enseñanza reflexiva, que la práctica reflexiva es una formación de profesionales reflexivos y que al realizarla permanentemente la convierten en práctica reflexiva que, al modificar sus acciones hacia sus propósitos, ideales y expectativas, la conducen a la reconversión y profesionalización del docente.

Al decir de Perrenoud (2007) y Valdés (2004), entre otros, los contextos que se avencinan al ser cada vez más complejos requerirán de los profesores una mayor profesionalización, es decir, transitar de la reproducción aplicativa de los conocimientos, hábitos y habilidades en el desempeño de su labor, a una etapa superior de producción de conocimientos, sintetizando cualidades y nuevos rasgos positivos en el quehacer de su profesión. La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Un práctico reflexivo entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él teoriza su propia práctica, solo o preferentemente en el seno de un equipo pedagógico.

Lo expuesto permite reconocer que, independientemente del carácter individual de la práctica reflexiva como expresión del modo de pensamiento y acción de cada docente y de su disposición para convertirse en protagonista de cambios e innovaciones, la misma está indisolublemente ligada a la naturaleza colaborativa de la práctica docente.

Se coincide con Salinas (2007) respecto a que el aspecto más importante del trabajo colaborativo es que éste brinda al grupo una visión compartida que le permite canalizar los esfuerzos individuales hacia el logro de un fin común. Una vía para potenciar el trabajo colaborativo es a través de las Tics, pues proporcionan la oportunidad de acceder a una diversidad de servicios como la colaboración para mejorar las aptitudes y resolver problemas, el simple intercambio de información o el intercambio de ideas, compartir experiencias y discutir soluciones a las dificultades que se dan entre profesores.

Investigaciones realizadas por Cabero (2005), Caracena (2008), Pons (2007) y Salinas (2007) aseveran que la función básica de las Tics en

la formación continua es la de servir de medio de interacción entre profesores, y es ahí donde radica el éxito del cambio en las creencias, actitudes y prácticas del profesorado.

Las perspectivas teóricas y los resultados empíricos que se pueden extraer de los estudios realizados han permitido reconocer el trabajo colaborativo y las redes docentes en su relación con las Tics, como rasgos que orientan la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio. Todos esos rasgos se identifican con aquellos elementos que ubican a un grupo en el ciberespacio. Esos grupos a través de redes, en el carácter social de su dinámica, se focalizan en las acciones, necesidades y actitudes de sus miembros y son reconocidos en las investigaciones realizadas por Figallo (2008), Powers (1998) y Silvio (2007) como comunidades virtuales.

Las investigaciones estudiadas evidenciaron que se debe favorecer la formación continua de los docentes de manera sistemática y estructurada, a través del trabajo colaborativo en comunidades virtuales. Para la gestión de ese proceso hay que contemplar, por una parte, cursos de formación relacionados con aspectos pedagógicos y por otra, aspectos técnicos de la utilización de las Tics, así como foros o seminarios periódicos de carácter general y sobre temas o materias específicas, en función de las necesidades y demandas del propio profesorado.

En ese sentido, el trabajo colaborativo en comunidades virtuales como sustento de la formación continua y académica del docente en ejercicio y de la construcción de saberes, implica la participación activa de los profesores, potencia la motivación, la comunicación y la construcción de una nueva cultura de formación permanente en red que pasa a formar parte de la identidad de la universidad. A la vez que propicia una formación para el cambio y la autogestión del mismo, basándose en la colaboración interna y externa. Se trata de que los profesores se conviertan en agentes activos y transformadores de sus prácticas a través de nuevas generalizaciones del conocimiento construido socialmente.

El análisis epistemológico del proceso de gestión para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio permitió

a la autora evidenciar que no existe una base teórica consolidada en la gestión de la formación académica continua apoyada en el uso del potencial educativo de las Tics, aun cuando se han relacionado el trabajo colaborativo y las Tics, pues las relaciones no han estado suficientemente tratadas y no se han contactado relaciones entre éstas y la práctica reflexiva. En otro orden, en las investigaciones estudiadas la contextualización del proceso no fue suficientemente tratada, máxime cuando el docente es a tiempo parcial (por horas).

Para revelar las tendencias históricas del proceso de formación académica continua en la República Dominicana se aplicó el método de investigación histórico-lógico. Para el estudio se partió de los indicadores: la relación universidad-sociedad, la formalización y sistematización de la formación continua, las cualidades que sustentan la formación continua y la diversidad de manifestaciones que el propio desarrollo del conocimiento y la tecnología imprimen a la formación continua.

Se identificaron, en virtud de lo anterior, dos etapas en el estudio de la evolución histórica del proceso de la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio: una primera etapa de 1962 a 1997, denominada “surgimiento y autogestión”; y una segunda etapa de 1998 a la actualidad, denominada “organización y gestión compartida”.

Desde el análisis y el comportamiento de los indicadores en las diferentes etapas, se revelan las siguientes tendencias en el proceso de formación académica continua:

- La legislación para la educación superior privada que incluye la formación continua es posterior al surgimiento de las IES, por lo que éstas se desarrollan sin unos fines y objetivos definidos para la formación de los docentes universitarios en ejercicio, y es a partir de la Ley 139-01 cuando la formación de docentes se consigna como parte de la misión del sistema de educación superior nacional, y por ende de las universidades.
- El surgimiento de la educación superior privada en la República Dominicana encuentra la formación continua como responsabilidad individualizada de los docentes (autogestión), en

busca de conocimientos enciclopédicos relativos a lo profesional o disciplinar, sin tomar en cuenta la docencia como disciplina; se visualiza a partir de la segunda etapa un cambio hacia una gestión compartida con la institución y con cierta apertura a la dimensión académica, concentrada en una autoformación con apoyo de las Tics, y una inter-formación incipiente y no estructurada.

- La formación de posgrado surge en la primera etapa sin contemplar las ciencias de la educación como disciplina de interés o necesaria para los docentes universitarios en ejercicio, y es a partir de la segunda etapa cuando se inicia la atención a las diversas aristas que conforman las dimensiones de la formación continua, entre ellas la dimensión académica.
- La formalización de la formación continua a través del posgrado surge en la segunda etapa sin una declaración definitiva de la inclusión de las ciencias de la educación como disciplina en la formación continua de los docentes universitarios en ejercicio.

A partir de métodos empíricos se realizó el diagnóstico de la situación actual de la formación académica continua y su gestión en la República Dominicana, y en la Universidad APEC (UNAPEC) en particular; esto permitió revelar las causas del problema que se investiga, develándose los principales factores que inciden en las insuficiencias actuales que se presentan en el desempeño de los docentes como resultado de una formación académica continua asistémica y no sostenida por UNAPEC, en virtud de:

- 1 Presencia de limitaciones en el área académica que atentan contra su desempeño como docentes en las tareas derivadas de sus funciones como gestores del proceso docente educativo.
- 2 Escaso desarrollo de un ejercicio profesional del docente a partir de la reflexión en la práctica y del trabajo colaborativo.
- 3 Limitaciones en el uso de las Tics, lo que obstaculiza su empleo como medio de interactividad entre los docentes.

- 4 Vacíos en la gestión de la formación académica continua como resultado de una insuficiente sistematización de la experiencia educativa en la supervisión a la actividad docente, en la organización en sistema de la formación de posgrado en el área académica, en el uso de recursos para potenciar el trabajo colaborativo y la reflexión en la práctica de los docentes a través de foros virtuales institucionales y las redes docentes.
- 5 Reconocimiento por parte de los docentes de la importancia de la formación académica continua para su desempeño, demostrando disposición para insertarse en un proceso continuo de formación en el área académica.

En el estudio realizado en la presente investigación, se evidenció la necesidad de que se desarrolle un modelo para la gestión de la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio. El modelo está basado en la dialéctica materialista y toma de ella como elemento central el postulado que indica que el desarrollo humano se produce a través de su actividad social-práctica; y es en dicha actividad que el individuo transforma, humaniza la naturaleza, se transforma a sí mismo y coloca al ser social como primario ante la conciencia social. La teoría materialista dialéctica al plantear esencialmente que el conocimiento no es más que el reflejo de la realidad objetiva en la conciencia del hombre y que ese reflejo se produce en función de la práctica en su más amplio sentido, se sienta como la base que relaciona las contradicciones entre las configuraciones que conforman el modelo, transformándose éstas en la relación que establece el ser humano con el mundo material.

Desde el punto de vista psicológico, se ha tenido en cuenta el enfoque histórico cultural pues se considera al docente universitario como un ser social influido por un conjunto de interacciones que de forma permanente se concretan en su actividad. Basado en eso, se toma en consideración el concepto de zona de desarrollo próxima (ZDP) formulado por Vygotski (1968), que precisa que la independencia del desarrollo de una persona se logra gracias a la cooperación con los otros. La búsqueda del desarrollo personal se realiza ejerciendo una práctica transformadora sobre el mundo y

sus objetos de conocimiento, sean estos concretos o abstractos, y se logra una comprensión suficiente desde la práctica colaborativa o cooperativa, adentrada en la situación social específica en que se desenvuelve el ser humano.

Desde el punto de vista pedagógico se toman en consideración los postulados de Davini (2005), Dewey (1998), Flores (2004), Manen (2003), Schön (1998) y Zeichner (2008), quienes coinciden que es en la práctica reflexiva donde el docente modifica su accionar hacia los propósitos del proceso docente educativo, a través de la evaluación de sus actos profesionales y la plenitud de su saber y su saber-hacer al ascender a una etapa de producción de conocimiento, que le conduce a su reconversión y profesionalización.

Asimismo, se consideran los supuestos de Cabero (2006), Caracena (2008), Pons (2007), Salinas (2007) y Silvio (2007) en el sentido que la función básica de las Tics es como medio de interacción entre profesores, al ser elemento de cambio en las creencias, actitudes y prácticas del profesorado a través del desarrollo de comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje.

De la misma forma, se asumen los postulados de Cabero (2005), Félix (2009) y Perrenoud (2002) sobre el trabajo colaborativo desde la visión de que éste permite canalizar los esfuerzos individuales hacia el logro de un fin común utilizando para eso canales y métodos de comunicación eficientes.

Se considera también como fundamento pedagógico la formación continua como un proceso sistemático que se renueva periódicamente de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos, y al cambio de las necesidades sociales del contexto (Cruz, 2002; Félix, 2009; Perrenoud, 2002 y Schön, 1998), así como la definición de formación académica continua propuesta por la autora.

En cuanto a la Didáctica, para el desarrollo de este modelo se conecta con las relaciones entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, ya que parte de determinadas necesidades de aprendizaje en el profesor que le son posible adquirir a través de un determinado proceso formativo; asimismo, se fundamenta en la unidad indisoluble entre la teoría y la práctica, condicionada esta

en cada profesión para el alcance de la competitividad profesional (Álvarez de Zayas, 2003; Félix, 2009 y Fuentes, 2005).

En lo referente a la gestión, el modelo se diseña adherido a lo sustentado por Fuentes (2001) que señala que se debe prever la gestión de los procesos pedagógicos desde una dinámica adaptativa, anticipadora, flexible, creativa, proactiva y de liderazgo intelectual y social, que potencie las funciones universitarias, fundamentado en la idea de que el establecimiento de un modelo de universidad ha de ser entendido como un sistema de procesos conscientes, holísticos y dialécticos, que revele las regularidades y relaciones que explican y predicen el comportamiento de los procesos que la constituyen.

En el mismo tenor de la gestión, se observan en este trabajo los principios de planificación, organización, dirección y control, sustentados en indicadores de calidad de la educación superior. En este punto cabe tomar en cuenta la particularidad de la gestión en instituciones educativas, por ser su objeto las personas, lo que hace que sea menester la reflexión sobre la acción concreta del proceso docente educativo, al sistematizar la gestión educativa conforme al trabajo con y para sus participantes.

MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO Y ESTRATEGIA DE GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA CONTINUA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EJERCICIO

El proceso de la gestión de la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio se modela a partir de su naturaleza consciente, holística y dialéctica, lo cual justifica la utilización del método holístico configurativo y de sus principales presupuestos teóricos. El diseño del modelo se sustenta en que la formación continua del docente universitario en ejercicio es un proceso derivado de la búsqueda de la calidad y la excelencia académica de una institución. Ésta se concreta en estrategias que son indispensables para lograr que ese proceso se desarrolle acorde a los parámetros de calidad propios de la educación superior, a partir de la satisfacción de las expectativas de la institución, la región y el entorno global.

Dentro de la gestión universitaria es plausible plantear la gestión de la formación académica continua en el desempeño o ejercicio profesional del profesor de estudios superiores. El análisis epistemológico realizado ha permitido identificar la necesidad de desarrollar una gestión de esa formación continua desde las relaciones entre la práctica reflexiva y la colaboración académica virtual.

La formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio es expresión de las mediaciones entre el conocimiento adquirido en la capacitación y la autoformación, y el construido como resultado de la reflexión en y sobre la práctica diaria. Expresión que, en relación con la dinámica de los problemas que se generan en el proceso docente educativo, exige profundizar en el conocimiento para transformar la práctica, lo que sólo es posible cuando existe una disposición del docente a convertirse en protagonista de los cambios.

La formación académica continua de los docentes se sostiene en la sistematización de la experiencia compartida, lo que significa intercambio con los pares que, independientemente de la capacidad para investigar y de la actitud transformadora del docente, requiere que ese proceso sea dirigido por la organización a partir de su intencionalidad formativa y de la colaboración entre docentes como medio de aprendizaje. La educación superior requiere un docente con un alto grado de actuación y reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones complejas y cambiantes del proceso docente educativo y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica. Se trata de un saber y un saber-hacer.

El modelo está conformado por ocho configuraciones que conforman pares dialécticos que se sintetizan entre sí para, a partir de las relaciones, emerger dimensiones que fundamentan la conformación de las cualidades que se sintetizan en una cualidad de orden superior, el proceso de formación académica continua de docentes en ejercicio. Las configuraciones del modelo son:

- **Conocimiento teórico:** es una configuración que caracteriza el conocimiento que adquiere el docente a través de las vías

de capacitación y autoformación, relativo a lo disciplinar, el aprendizaje, las didácticas particulares, la innovación educativa, la evaluación y la investigación. A partir de un proceso concreto de formación continua y auto-formación, el docente se apropia de los objetivos, los problemas, las leyes y las teorías, la historia, la práctica y la metodología de la investigación científica; así como de las interacciones de ciencia-tecnología-sociedad. Ese conocimiento teórico se legitima en la práctica profesional y en la actividad docente; y radica, más que en lo disciplinar, en los procedimientos o forma de actuar del profesor en el proceso docente educativo.

- **Conocimiento práctico:** es una configuración que caracteriza el conocimiento que el docente construye para dar significado a la acción en la práctica; es un conocimiento que se conforma con diferentes grados de conciencia, generalización y organización. El conocimiento práctico emerge en los procesos de interpretación, de búsqueda de significado personal y de construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza, en correspondencia con una corriente hermenéutico-reflexiva. Con el conocimiento práctico se enfrenta la actividad docente y se afronta todo tipo de tareas y problemas.
- **Práctica reflexiva:** es la configuración que expresa el ejercicio profesional del docente que permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción a partir de la reflexión y el desarrollo de una conciencia meta-cognitiva. En la práctica reflexiva, el docente resuelve los problemas reales presentes en el proceso docente educativo a partir de las mediaciones entre el conocimiento teórico y el práctico. En ella está presente la dialéctica conocimiento práctico-conocimiento teórico, pues se apoya en las relaciones que se establecen entre éstos para, desde el desarrollo de la conciencia meta-cognitiva, dar solución a los problemas que se presentan durante la práctica profesional a través de un desempeño socio-humanístico e investigativo.
- **Capacidad investigativa:** constituye la configuración en la que se expresa el modo esencial de pensamiento y de acción

del docente para indagar sobre su práctica profesional con un carácter crítico-reflexivo, creativo, de manera que le posibilite profundizar y transformar la misma. La capacidad investigativa permea las acciones del docente universitario en ejercicio en la diversidad de actividades que desarrolla. Se caracteriza por la posibilidad de identificar problemas, analizar, valorar e interpretar sus causas, generar soluciones potenciales y elegir las más adecuadas, planear, organizar e implementar su solución, así como controlar y adecuar su actuación conforme a la retroalimentación recibida; todo eso con el uso adecuado de recursos de diferente índole, pero de la disposición que se tenga (actitud) dependerá el cumplimiento favorable de las funciones.

- **Actitud transformadora:** constituye la configuración en la que se expresa la disposición del profesor a reaccionar frente a las contradicciones y singularidades que pueden presentarse durante la interacción que se produce entre tantos elementos variables de la práctica docente. El docente se erige como protagonista de los cambios educativos y en ejecutor de las innovaciones propuestas, para lo cual debe convertirse en un profesional participativo que amplíe su manera de pensar para adoptar una visión global, sin cesar de aprender al incorporarse al trabajo mancomunado con los demás profesionales de la educación.
- **Colaboración académica virtual:** es la configuración que expresa la reconstrucción y creación de conocimiento para la gestión del proceso docente educativo que se consolida en un complejo proceso de interactividad a distancia entre los docentes a través de su capital relacional y social, así como el capital intelectual integrado por todos sus miembros. El trabajo colaborativo como opción metodológica, o en todo caso como manera de concebir el proceso de formación de docentes universitarios en ejercicio principalmente en comunidades virtuales, al ser movilizado por la institución o por el profesor para gestionar el proceso docente educativo, se convierte en un entorno propicio para la colaboración académica virtual.

- **Profesionalismo colectivo:** es el rasgo que caracteriza el apoyo intelectual mutuo entre los profesores para profundizar en la comprensión de su práctica docente y enriquecerla a través del diálogo cooperativo como herramienta de aprendizaje. Los docentes, además de centrar el aprendizaje en la mejora de su práctica docente, desarrollan la colaboración y la reflexión.
- **Intencionalidad formativa institucional:** es la configuración que expresa la caracterización de la formación aspirada, a partir de la historia, de las exigencias actuales y la proyección futura, es la abstracción ideal de los componentes, relaciones, procesos, actores y fines de la organización.

Las dimensiones que emergen de las relaciones dialécticas entre las anteriores configuraciones son:

- **Dimensión de la reconversión docente:** emerge de los contrarios dialécticos conocimiento teórico-conocimiento práctico que se sintetizan en la configuración práctica reflexiva. Expresa la transformación en el saber y saber-hacer del docente y da cuenta de todos aquellos conocimientos teórico-prácticos en formación continua que le permiten reconstruir, a partir del análisis e interpretación, su actividad docente desde un examen activo, sistemático y profundo de los problemas que se presentan durante la gestión del proceso docente educativo. La práctica reflexiva tiene entre sus actores principales al docente como ente activo, capaz de crear y transformar su propia realidad, a través de un pensamiento integral, crítico y reflexivo.
- **Dimensión de la profesionalización docente:** emerge de la relación dialéctica entre capacidad investigativa y actitud transformadora que se sintetizan en la configuración práctica reflexiva. Esa dimensión refleja los rasgos característicos del docente que le permiten evaluar sus actos profesionales y completar su saber y saber-hacer de manera continua, a partir de la experiencia, las potencialidades científicas y la disposición asumida. Por la esencia de su trabajo, el docente es

un investigador y para encontrar soluciones a sus problemas profesionales debe ser consciente de la necesidad de investigar, con la aplicación de herramientas teóricas y metodológicas entre tantos elementos variables del proceso docente educativo, a la vez que la función investigativa se integra a la labor cotidiana del docente con una disposición (actitud) transformadora que, a partir de esa actitud, pueda transformar la realidad.

- **Dimensión de la identidad grupal virtual:** emerge de la contradicción entre las configuraciones capacidad investigativa y actitud transformadora, las que sintetizan la configuración colaboración académica virtual. El proceso docente educativo genera problemas cada vez más complejos y requiere de saberes diferentes, por lo que el docente necesita intercambiar información con sus pares para convertirse en ente participativo de la transformación (actitud transformadora); la búsqueda de la información y el intercambio cooperativo con sus pares exige capacidad de indagar con un carácter crítico, reflexivo y creativo (capacidad investigativa). Lo expuesto significa que el docente, a través de su capacidad investigativa y ante la existencia de un fin común que genera actividades que hay que realizar, indaga sobre los contenidos de información que circulan como producto de la interacción entre los mismos y de acuerdo al conjunto de normas culturales, intereses, creencias y valores comunes reacciona para reconstruir (actitud transformadora) el proceso, como resultado de la colaboración académica virtual.
- **Dimensión de la transposición de saberes:** emerge de la contradicción entre los pares dialécticos profesionalismo colectivo e intencionalidad formativa institucional, que sintetizan la configuración colaboración académica virtual. Las experiencias profesionales compartida entre docentes, confrontadas con las experiencias propias a partir de la intencionalidad institucional, son fuentes para la adquisición de nuevos conocimientos que pueden ser aplicados a su práctica misma, no sin antes transformarlas y enriquecerlas para adaptarlas a la realidad de su entorno. En ese proceso de transformación

y enriquecimiento el docente precisa descontextualizar la información recibida para transformarla en un conocimiento teórico que pueda re-contextualizar, basado en su entorno y realidad, y aplicarla al proceso docente educativo en el que se desenvuelve.

Las dimensiones de la reconversión docente, profesionalización docente, identidad grupal virtual y transposición de saberes se expresan mediante la relación entre las configuraciones, y en su relación dialéctica aportan significación y sentido a la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio. El desarrollo de esas dimensiones no puede verse aislado ni estático, porque es el resultado de todas las acciones que de modo permanente y continuo inciden en el docente, de la reflexión de su propia práctica y de las relaciones que suceden entre los docentes y el contexto. Es una conjugación de lo individual a lo colectivo, de interrelaciones entre docentes, la institución y la filosofía (misión, valores, calidad, pertenencia) que son compartidos.

Es por lo anterior que esas dimensiones expresan movimientos coexistentes, se relacionan dialécticamente y revelan la existencia de una formación reflexiva y una formación colaborativa como cualidades de orden superior:

- La **formación reflexiva** es la cualidad de orden superior que da cuenta de la actuación competente de los docentes en la práctica profesional educativa, a partir de una preparación consciente que es resultado de una reflexión que desentraña el saber y saber-hacer que trasciende sus dominios, acorde a un problema específico que de manera continua facilita la regulación y transformación del proceso docente educativo.
- La **formación académica colaborativa virtuales** la cualidad que da cuenta de la actuación competente de los docentes en el ciberespacio que, a partir de la interactividad, reconstruyen y crean un saber y saber-hacer compartido que facilita sistematizar la gestión del proceso docente educativo.

Lo anterior significa que la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio constituye una racionalización del

sistema de acciones dirigida a los docentes para lograr la gestión del proceso docente educativo, a través de la reconversión docente y la transposición de saberes como resultado de una formación reflexiva y una formación académica colaborativa virtual que potencian la profesionalización docente y la identidad grupal virtual de los docentes.

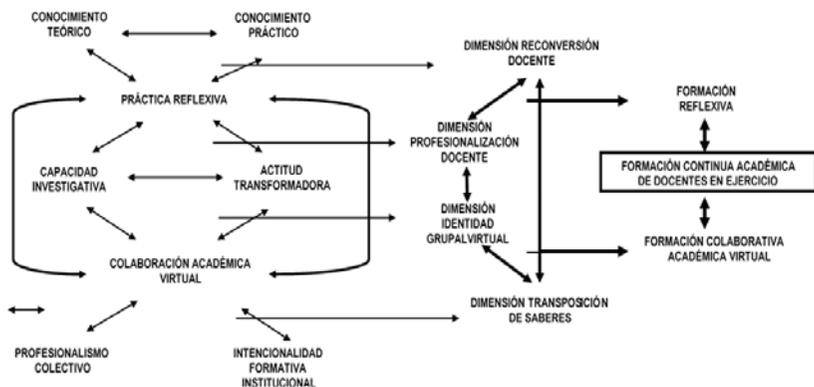


Figura 1. Modelo reflexivo-colaborativo de gestión para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio.

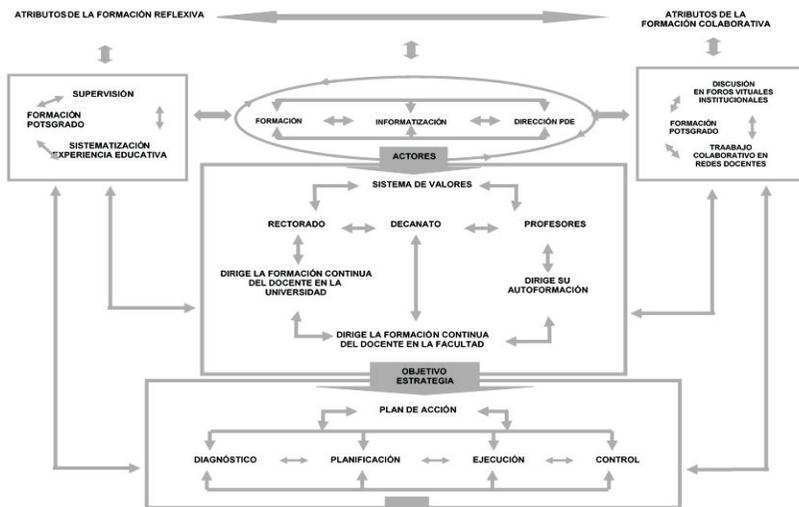


Figura 2. Estrategia para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio.

CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA ESTRATEGIA DE GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA CONTINUA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EJERCICIO

La estrategia de gestión de la formación académica continua de los docentes en ejercicio constituye el instrumento que define u orienta la manera en que las universidades pueden diseñar y articular sus estrategias particulares, en correspondencia con las necesidades, requerimientos y características de la institución, de modo que permita un proceso integral de transformación desde el desarrollo de la formación reflexiva y la formación académica colaborativa virtual.

La estrategia se desarrolla en el período 2003-2009. La aplicación de la misma partió del perfeccionamiento de los atributos y procesos a partir de la evaluación realizada por los expertos. El alcance de las metas previstas en la estrategia evidencia un desarrollo del modelo teórico, lo que se demuestra a partir de la evaluación de impacto realizada. Esta se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico inicial, planificación, ejecución y control. A continuación, se explica cómo las acciones desarrolladas en cada una de ellas están dirigidas a fortalecer la integración de las relaciones entre la formación reflexiva y la formación colaborativa, en comunidades virtuales.

El diagnóstico inicial, como parte de la gestión institucional, se orientó hacia la evaluación de los factores externos e internos que condicionaron la determinación de los objetivos estratégicos que tenían como centro la determinación de las necesidades de formación académica continua de los docentes, así como el diagnóstico de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas relacionadas con el mismo proceso de formación. La determinación de las necesidades académicas y formativas de los docentes se elaboró a partir del modelo educativo de UNAPEC que prevé que el profesor debe:

- Estar comprometido con la misión de la universidad.
- Estar actualizado en los conocimientos de su especialidad profesional.
- Poseer un conocimiento profesional como docente.

- Ser capaz de realizar actividades investigativas, de extensión y de gestión.
- Tener una concepción internacional del currículo, de la práctica profesional y académica.
- Ser capaz de diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan el encuentro con el conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación a la sociedad cambiante que identifica el tercer milenio.
- Estar en capacidad para dirigir a sus estudiantes hacia interrelaciones que propicien la actividad y, por ende, la posibilidad de reconstruir los contenidos discutidos en el aula, a fin de evitar la repetición y lograr la evaluación de la incorporación de esos saberes en su estructura cognoscitiva.

En la fase de planificación, desde la gestión institucional se realizaron diferentes acciones:

- Se elaboraron los instrumentos para la realización del diagnóstico específico con el propósito de caracterizar el estado de los docentes en cuanto a su formación pedagógica y sus necesidades formativas.
- Se identificaron los objetivos estratégicos en función de los resultados del diagnóstico. Estos fueron:
 - 1 Objetivo estratégico general: Alcanzar niveles cualitativamente superiores en la formación académica continua de los docentes en ejercicio de la Universidad APEC, a fin de propiciar un desarrollo del proceso de formación profesional, sustentado en la formación reflexiva y la formación académica colaborativa virtual. De ese objetivo general se derivaron tres estrategias específicas, con sus objetivos:
 - **Estrategia 1.** Desarrollo de la formación académica de los docentes en ejercicio: desarrollar un proceso de formación académica de los docentes en ejercicio.

- **Estrategia 2.** Desarrollo de la práctica reflexiva: establecer los mecanismos de acción que garanticen la continuidad de la formación académica, la supervisión de las actividades docentes y la sistematización de las experiencias educativas en cada una de las áreas.
 - **Estrategia 3.** Desarrollo del trabajo colaborativo en comunidades docentes virtuales: establecer los mecanismos que garanticen la continuidad de la formación académica sustentada en el trabajo colaborativo docente, a través del establecimiento de foros virtuales institucionales y las redes colaborativas de docentes.
- Se realizó la proyección del plan de acciones conforme al diseño de la definición de nuevas estrategias. Como base o premisa para el desarrollo de éstas se tomó el programa de postgrado en Ciencias Pedagógicas, producto de un proyecto colaborativo internacional convenido por la Rectoría y Vicerrectoría de Internacionalización y Cooperación de UNAPEC con la Universidad de Camagüey, Cuba, denominado “Programa de Desarrollo Profesional Docente”. Ese programa está compuesto por tres fases:
- 1 De capacitación pedagógica en las ciencias particulares donde imparten docencia los profesores.
 - 2 La Maestría en Ciencias de la Educación.
 - 3 Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Se planificó capacitar el 75 % de los docentes, 50 de ellos continuarían la maestría y 20 el doctorado.

La coordinación de la planificación, implementación y evaluación de esa formación estuvo a cargo del Departamento de Control y Formación Docente. Para la capacitación didáctica especializada se organizaron cohortes por áreas profesionales. Para determinar las cohortes de capacitación, se partió de los siguientes criterios: los participantes debían pertenecer a una misma área profesional, era necesario capacitar al menos el 75% de los docentes de cada área,

y cada cohorte podía tener como máximo 40 integrantes. De esa manera, se constituyeron dos grupos de 20 alumnos para cada área.

Además, se planificaron cursos en Tecnología Educativa con la intención de preparar a los docentes en las TIC para la Educación; estos comprendían la formación en redes, así como el diseño de cursos de capacitación según una modalidad híbrida, los instrumentos para la realización de la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales.

La ejecución responde con gran efectividad al proceso de planificación. La primera fase de la capacitación estuvo constituida por un programa de postgrado dirigido a la capacitación didáctica especializada en sus áreas profesionales, estructurada en dos módulos, cada uno compuesto de cuatro asignaturas. El primer módulo, de formación pedagógica general; el segundo, dedicado a la metodología de la enseñanza de las ciencias particulares. La capacitación comenzó en agosto del 2003 hasta el año 2009. Se desarrollaron 10 cohortes de capacitación, para un total de 331 capacitados. La concepción de la capacitación por cohortes de áreas particulares, dirigida a la dinamización del profesor hacia propuestas de innovación a través del cuestionamiento inicial de su pensamiento docente espontáneo y su praxis, posibilitó que los docentes de una misma disciplina se conocieran, trabajaran juntos en sus asignaturas, intercambiaran sus experiencias y se propiciaran los procesos de transposición de saberes, adquiriendo una identidad grupal producto del trabajo en equipo.

La segunda fase de formación correspondió al desarrollo de la Maestría de Ciencias de la Educación, iniciada en mayo del 2004. En ella se matricularon 129 docentes, lo que superó las expectativas del programa diseñado, los cuales se agruparon en 4 cohortes de maestría y realizaron su proceso de formación escalonadamente. Cada docente desarrolló una investigación relacionada con un problema diagnosticado por los directivos de la universidad, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de la institución en vías a la excelencia académica.

En la actualidad, 102 docentes han culminado sus investigaciones educativas y han defendido su tesis de Maestría, duplicando el

número esperado en un principio ante la demanda y aceptación del proceso por parte de los profesores de la institución. Esta fase del proceso proporcionó una nueva cualidad al trabajo en equipo, pues los profesores se unieron para implicarse en procesos de investigación educativa. Las principales dificultades se presentaron debido a la inexperiencia de los docentes en la realización de investigaciones, las cuales fueron atendidas por las asesorías y el trabajo colaborativo de los compañeros de cohorte.

La tercera fase fue la del Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Este comenzó en octubre del 2006. Fueron aceptados a cursar el doctorado, en una modalidad tutorial, un total de 16 docentes. De ellos, al 2009, ocho culminaron sus investigaciones y obtuvieron el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. En el proceso de formación científica y desarrollo de las investigaciones, el trabajo en equipo desempeñó un rol esencial debido a que todos los aspirantes exhibían diferentes niveles de competencia investigativa. El desarrollo de seminarios de tesis, celebrados periódicamente y donde participaban todos los aspirantes aportando sus conocimientos a cada investigación, fue una experiencia muy valiosa porque permitió la creación del nuevo instrumento para defender la tesis doctoral. También fue un elemento muy importante la contribución de cada aspirante que alcanzaba el grado a la formación de los que aún no lo habían alcanzado. Todas estas evidencias demostraron la validez del trabajo colaborativo docente.

La segunda estrategia relacionada con el desarrollo de la práctica reflexiva comenzó a implementarse para dar continuidad a la capacitación y convertir la formación en un proceso continuo. En la misma, se adiestraron grupos de docentes para la elaboración de portafolios que posibilitaran sistematizar sus prácticas docentes y se implementó, además, un proceso de supervisión tanto por directivos como por pares, a fin de valorar la praxis de los docentes y ofrecer la ayuda oportuna para su perfeccionamiento. El Centro de Apoyo a la Docencia ha desempeñado un rol importante en la misma, tanto en la asesoría a los docentes como en el control del proceso.

La tercera estrategia dirigida al desarrollo de comunidades virtuales docentes se relaciona estrechamente con las estrategias anteriores,

dado que en ella se da un aprendizaje social colaborativo que se sustenta en el desarrollo profesional de cada docente. Para la implementación de la misma se han desarrollado foros institucionales, en los cuales se han debatido temas relacionados con la política de innovación de la universidad. Ejemplo de esos foros fueron los desarrollados para el diseño de sílabos, así como los relacionados con las guías didácticas para la modalidad semipresencial. Además, para el alcance de esta estrategia:

- Se implementó una plataforma tecnológica para la capacitación a los docentes, así como para los foros virtuales institucionales.
- El Departamento de Control y Formación Docente diseñó un Centro de Apoyo a la Docencia para dar soporte a los docentes en Tecnología Educativa.

En la actualidad se trabaja en la implementación de redes docentes virtuales para desarrollar la inter-creatividad, con el objetivo de motivar a los docentes a realizar tareas y resolver problemas juntos. Ese proceso no solo refuerza la capacidad de transferir información entre los docentes, sino que va mucho más allá, pues asigna un valor estratégico al proceso social de intercambio y a la construcción colectiva del saber.

Finalmente, la fase de control tuvo como objetivo valorar la marcha y la aplicación de la estrategia, además de establecer las correcciones y adecuaciones necesarias para su perfeccionamiento, lo que permitió la retroalimentación permanente. Las acciones fundamentales que se desarrollaron fueron:

- Análisis sistemático sobre la calidad de la apropiación, por parte de los docentes, de los contenidos tratados a través de los diversos cursos.
- Aplicación de instrumentos que permitieron obtener criterios valorativos acerca de la calidad de las figuras del postgrado vinculadas a la estrategia, así como al resto de las actividades.

- Valoración en torno a la forma en la que los docentes incorporaron lo aprendido a la práctica pedagógica y al aporte del trabajo en equipo a los docentes.
- Realización de los ajustes necesarios para el perfeccionamiento de la estrategia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la factibilidad del Modelo y de la estrategia de gestión de la formación académica continua de los docentes en ejercicio de la UNAPEC, en el proceso de valoración cualitativa de los resultados de esta investigación (Modelo y Estrategia) se aplicó el método de criterio de expertos. Se escogieron 30 especialistas a quienes se les aplicó la encuesta a fin de seleccionar los expertos que mediante sus criterios validarían los resultados. Finalmente, se consideraron veintisiete (27) expertos. El total de expertos esgrimieron valoraciones positivas.

La evaluación del impacto de la estrategia buscó medir los resultados de las intervenciones realizadas en aspectos como cantidad, calidad y extensión según las normas preestablecidas. Tal evaluación permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado, es decir, planeación y resultados de la ejecución.

Además, se asumió el modelo de Kirkpatrick (1999) que posibilita evaluar el impacto de la estrategia desde una perspectiva integradora al tomar en cuenta la opinión de los docentes, el aprendizaje, el cambio de comportamiento y los resultados del proceso. El modelo plantea cuatro niveles que representan una secuencia de avances para evaluar las mismas. Cada nivel es importante y tiene un impacto sobre el siguiente nivel. Según avanza el proceso, se torna más difícil y lleva más tiempo, pero sin duda proporciona información cada vez más valiosa.

Para evaluar el impacto de la estrategia de formación académica continua para docentes en ejercicio en la Universidad APEC, se

tomó el período comprendido de julio del 2003 a noviembre del 2009, en el que fue implementada en todos sus rasgos.

En el periodo evaluado, 322 docentes de UNAPEC cursaron la primera fase de posgrado con el diplomado en Estudios Superiores en Ciencias Pedagógicas, con mención en la Enseñanza de las Ciencias Particulares. En una segunda fase de maestría se inició el trabajo de investigación educativa, constituido por un diplomado de seis asignaturas y las asesorías para las tesis de maestría. Se evidenció y se estableció como prerrequisito la culminación exitosa de la fase uno y la aprobación del Comité Académico de la Maestría, en la que se incorporaron 129 docentes.

La fase tres del doctorado propiciaron el fomento del desarrollo de las ciencias pedagógicas en la Universidad APEC, la formación de doctores ha contribuido al desarrollo de la investigación y a la comunicación del conocimiento científico en educación. En esa fase, a partir de los acuerdos adoptados y las exigencias del centro, se seleccionaron 16 aspirantes. Paralelo con el programa de formación posgraduada se han implementado los restantes rasgos de la formación académica continua: foros de discusión, sistematización, supervisión y redes de colaboración.

La evaluación de impacto de esos procesos se realizó acorde con los niveles de reacción, aprendizaje, conducta y resultados y los indicadores asumidos:

- Satisfacción del discente en cuanto a los programas de los cursos.
- Satisfacción de los docentes con el proceso de supervisión.
- Satisfacción de los docentes con los procesos de sistematización de las experiencias educativas.
- Satisfacción de los docentes con los procesos de discusión en los foros virtuales.
- Satisfacción de los docentes con el trabajo colaborativo en redes.

Los resultados de la primera fase (formación de posgrado) muestran que la puntuación otorgada a la mayoría de los criterios evaluados se encuentra entre 4.0 y 4.75, lo que evidencia un alto grado de satisfacción con esa fase.

Los resultados de la segunda fase (Maestría en Ciencias de la Educación) muestran que la puntuación otorgada a la mayoría de los criterios evaluados se encuentra entre 4.0 y 4.8, lo que evidencia un alto grado de satisfacción con esa fase. Otro aspecto sumamente importante es que la puntuación relacionada con la semipresencialidad y la inducción a la no presencialidad es de 4.23 y 4.0 respectivamente, que asciende con respecto a la fase anterior (los discentes provienen de la fase I). Eso evidencia que a las necesidades formativas identificadas en la fase anterior en el área de las Tics y la educación a distancia se les ha dado respuestas. Sin embargo, la planificación y temporalización de los cursos alcanza la puntuación más baja, dado que la mayoría de los docentes son por asignaturas (tiempo parcial).

En la tercera fase (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) todos los indicadores se evaluaron por encima de 4.0 alcanzando las mayores puntuaciones el grado de satisfacción con la formación obtenida, recomendar a otros docentes y la satisfacción con la labor de los tutores. Resumiendo, se puede concluir que los resultados obtenidos en las encuestas evidencian un grado de satisfacción muy positivo de los discentes respecto a las diferentes fases del programa, su implementación y resultados.

Además, los resultados expuestos en cada nivel de la evaluación de impacto demostraron que el proceso sistémico y sostenido de formación académica continua elevó el desempeño de los docentes universitarios en ejercicio, lo que fue evidenciado en los resultados académicos de los estudiantes, en el desarrollo alcanzado en la investigación educativa, en la calidad de los estándares de desempeño y en las evaluaciones externas realizadas a la institución. Asimismo, la evaluación realizada demostró que se alcanzaron niveles cualitativamente superiores en la formación académica continua de los docentes en ejercicio de la Universidad APEC, propiciados por un desarrollo del proceso de formación profesional sustentado en la práctica reflexiva y la colaboración académica virtual.

Como resultados fundamentales es importante resaltar que a partir de esta investigación se alcanzó el objetivo de la misma, la elaboración de una estrategia de gestión para la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio, así como su base teórica, un modelo de gestión colaborativo-reflexivo que la fundamenta. Asimismo, se cumplió con la meta de aportar una novedad científica que se dio al revelar las relaciones de coexistencia entre las dimensiones reconversión docente, profesionalización docente, identidad grupal virtual y transposición de saberes, las que movilizan y transforman la gestión para la formación académica continua. Además, la relación práctica reflexiva-colaboración académica virtual se constituye como par dialéctico, que es expresión de la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio.

A partir de ese modelo y estrategia se pueden señalar algunos de los rasgos más distintivos de la gestión para la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio, por lo que se recomienda esté sustentada en:

- La necesidad de motivar la reflexión individual y colectiva a partir de fomentar la práctica reflexiva desde un conocimiento teórico y práctico.
- Ofrecer formación posgraduada por niveles de manera coherente, sin dejar de lado las competencias necesarias para el desarrollo de la investigación educativa.
- Fomentar el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Ofrecer las oportunidades de actualización y de reciclaje permanentes.
- Utilizar diversas modalidades, dependiendo del contexto y las particularidades de la institución y sus docentes.

Al cumplir con este proceso de formación académica continua de docentes en ejercicio se puede asegurar que los participantes estarán facultados para:

- Diseñar programas de actividades que faciliten la asimilación de los conocimientos por los estudiantes.
- Saber dirigir ordenada y sistemáticamente las actividades de aprendizaje y facilitar la orientación y la información necesaria para los alumnos y propiciar la actividad intelectual y el trabajo colaborativo como estrategias habituales necesarias.
- Incorporar las herramientas que proporcionan las Tics al proceso docente educativo y guiar a los alumnos en el uso de estos recursos.
- Adoptar una perspectiva formativa de evaluación.
- Concebir y usar la evaluación como instrumento de aprendizaje.
- Familiarizarse con la investigación educativa; conocer sus líneas, su aplicabilidad y la posibilidad de participar en proyectos de investigación que pretendan la mejora de la enseñanza.

De igual manera, queda demostrado que los mecanismos de acción asumidos para la continuidad de la formación académica garantizan que los docentes regulen y transformen el proceso docente educativo, que compartan la reconstrucción y creación de un saber y saber-hacer que les facilitó sistematizar la gestión del proceso de formación de profesionales, lo que es posible evidenciar en los saberes aprendidos.

CONCLUSIONES GENERALES

El modelo de gestión de la formación académica continua y su acercamiento desde el método holístico-configurativo permitió revelar la existencia de cuatro dimensiones en su concepción teórica: la dimensión de reconversión docente, la dimensión de profesionalización, la dimensión de identidad grupal virtual y la dimensión de transposición de saberes, integradas por las configuraciones: conocimiento teórico, conocimiento práctico, práctica

reflexiva, capacidad investigativa, actitud transformadora, colaboración académica virtual, profesionalismo colectivo e intención formativa institucional; las que en sus interacciones dialécticas favorecieron el proceso de gestión como vía que eleva el desempeño de los docentes universitarios en ejercicio a partir de la formación académica continua.

Los estudios diagnósticos realizados para develar las insuficiencias que dificultan la sistematicidad y sostenibilidad de la formación continua en el área académica en la UNAPEC como expresión situacional del problema científico que justifica la necesidad del objeto de esta investigación, la formación continua, y su gestión en el área académica para contribuir a perfeccionar el desempeño de los docentes universitarios en ejercicio.

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 evaluación de impacto de la estrategia formativa. La interpretación de los resultados alcanzados en ambas tareas científicas conllevó a reconocer en estas propuestas una alternativa viable para perfeccionar la formación académica continua de los docentes universitarios en ejercicio.

En la investigación se reveló como contradicción fundamental la que se manifiesta entre el carácter individual de la práctica reflexiva y el carácter social de la colaboración académica virtual, y de esa relación, como relación capital de transformación en el proceso de gestión de la formación académica continua de docentes universitarios en ejercicio, se impulsa una coordinación de relaciones que dan significación y sentido a partir de una formación reflexiva y una formación colaborativa como cualidades de orden superior.

RECOMENDACIONES

Se recomienda desarrollar investigaciones que revelen la incidencia de la relación entre el trabajo colaborativo en comunidades virtuales y la formación académica de los docentes universitarios en ejercicio, así como reforzar los aspectos relacionados con la identidad

grupales virtual y los rasgos de la identidad universitaria y de las competencias en Tics de los docentes.

REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C., y V. Lombardía Sierra (2003). *La investigación científica en la sociedad del conocimiento*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Bello, M. (2007). "El rol de la universidad en la Formación continua de los profesores". Ponencia presentada en el Encuentro por la Lectura y la Escritura. Lima, Perú.
- Cabero Almenara, Julio. (2005). *La tecnología de la información y la comunicación y el Espacio Europeo de educación superior*. EEES, Sevilla, España.
- Cabero, J., y M. C. Llorente (dirs.) (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Caracena, J. (2008). "La identidad virtual y el trabajo colaborativo en red como bases para el cambio de paradigma en la formación permanente del profesorado". Consultado en dialnet.unirioja.es
- Cruz, M. (2002) *El desarrollo profesional del docente universitario*. Granada: Universidad de Granada, España.
- Davini, María Cristina. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, John (1998). *¿Qué es pensar? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, Z. (2009). "La complejidad de la profesión docente". Disponible en: www.ensayos,conferencias y conferencias.com
- Félix, Génova. (2009). *Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica*. Tesis para optar por el Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Santo Domingo, R. D.

- Figallo, Flavio (2008). *Formación Universitaria y Gestión de la Calidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima*. Editado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Santiago de Chile.
- Flores O. S. (2004). “La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: práctica educativa”. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado en el 2007 en el World Wide Web: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Fuentes González, C. Homero. (2001). “Conferencia I: La Universidad y sus Procesos”. Cees “Manuel F. Gran”, Santiago de Cuba.
- Fuentes González, Homero C., Matos Hernández, C. Eneida (2005). *Introducción a la formación de investigadores*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- García A., Lorenzo (2006). *Nuevos ambientes de aprendizajes*. Editorial BENED: Madrid, España.
- Imbernón, Francisco (2001). “Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluating Training Programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berret-Koehler, Inc.
- Moquete, Elsa María (2004). “Metodología para la evaluación de impacto del primer nivel del programa Desarrollo Profesional Docente impartido en UNAPEC”. Tesis para optar por el grado de máster. Santo Domingo, R. D.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ornelas, Carlos (2002). *Valores, calidad y educación: Memoria del primer encuentro internacional de educación*. México: Editorial Santillana.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México: Grao.

- Perrenoud, Philippe (2002). *Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario: Situación actual y propuestas de mejora*. Ginebra: Université de Genève.
- Pons J. (2007). "La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica dafo". Consultado: dialnet.unirioja.es
- Powers, Michael (1998). *How to program a virtual community*. New York: Ziff-Davis Press.
- Salinas J. (2007). "Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo". Consultado www.uib.es
- Sanjurjo, Lilliana (2007). "El trayecto de la práctica como dispositivo posibilitador de resolución de tensiones". *Revista del Instituto Superior del Profesorado*, No. 8. Rosario, Argentina.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Silvio J. (2007). "Las comunidades virtuales como conductoras aprendizaje permanente". Consultado www.emagister.com
- Tunnerman, C. (2001). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Valdés, N. (2004). *Una estrategia de formación profesional del profesor universitario de carreras de ingenierías en Cuba*. La Habana: Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) e Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (CUJAE).
- Vigotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Zabalza, M. A. (2005). "Competencias Docentes". Universidad Javeriana de Cali, Colombia.
- Zeichener, M. (2008). *Reflective Teaching, an Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.