

La formación continua académica de docentes a través de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo en UNAPEC

Msc. Dalma Cruz Mirabal, dcruz@adm.unapec.edu.do

Dra. Ileana Miyar Fernández, imiyar@adm.unapec.edu.do

Dr. Jorge García Batán, jorge.garcia@reduc.edu.cu

Dra. María de los A. Legañoa Ferrá, maria.leganoa@reduc.edu.cu

Resumen:

Se presenta una investigación sobre la formación continua de docentes en ejercicio en la Universidad APEC que se desarrolla en el período 2003-2010. Se elaboró una estrategia de gestión que se dinamiza por la interrelación entre la formación continua reflexiva y la formación colaborativa virtual. Se sustenta en desarrollar una formación postgraduada en ciencias pedagógicas, junto a supervisiones a clases y actividades de sistematización de la práctica docente, además de discusiones en foros virtuales institucionales y trabajo colaborativo en redes docentes virtuales. Esta investigación ofrece un modelo y una estrategia para gestionar la formación continua de docentes en ejercicio.

Palabras claves: formación continua docentes, práctica reflexiva, redes docentes, trabajo colaborativo, profesionalización docente

Dirección electrónica y teléfono:

Dalma Cruz Mirabal: dcruz@adm.unapec.edu.do; 809 686 0021, ext. 2244

Ileana Miyar Fernández: imiyar@adm.unapec.edu.do; 809 686 0021, ext. 2065

Jorge García Batán: jorge.garcia@reduc.edu.cu; 533 228 5292

María de los A. Legañoa Ferrá: maria.leganoa@reduc.edu.cu; 533 225 1824

Introducción:

El contexto universitario contemporáneo y el constante desarrollo del conocimiento exigen de los docentes en ejercicio nuevos requerimientos en su desempeño docente. Ello es consecuencia del peso que los organismos internacionales han impuesto al profesor en los procesos de cambios institucionales y sociales, así como en el alcance de una docencia de calidad de las instituciones de educación superior. En este sentido, una de las principales exigencias para estar en consonancia con este contexto, radica en la formación y desarrollo de los docentes universitarios.

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 ciencia 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 esta 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 continua académica de los docentes universitarios en ejercicio, aún es posible percibir cierto nivel de insatisfacción por parte de los docentes 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 hace que las condiciones económicas dejen a las universidades pocas oportunidades para la contratación

de docentes a tiempo completo. Si a estas circunstancias se le 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 continua académica, 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 continuo académico de los docentes.

La Universidad APEC (UNAPEC) en la búsqueda de la pertinencia trazó como una de sus estrategias de desarrollo la gestión de la formación continua académica de docentes en ejercicio, a través de las relaciones dialécticas entre formación reflexiva y la formación colaborativa en comunidades virtuales. Para este fin UNAPEC elaboró una estrategia que constituye un patrón o modelo de decisiones inspirado en una visión proactiva, con premisas y requisitos y que a partir de las regularidades de la gestión universitaria permitió definir y lograr objetivos trascendentes a largo plazo y asignar recursos, posibilitando alcanzar la visión para desarrollar la misión.

La estrategia para una formación continua académica de los docentes universitarios en ejercicio, caracterizada por una formación reflexiva y una formación colaborativa en comunidades virtuales, contribuye a que el claustro cuente con las competencias académicas para enfrentar los retos que la sociedad del conocimiento impone a las universidades.

Fundamentos teóricos:

A pesar de la diversidad de investigaciones realizadas en el campo de la formación de docentes, es posible comprobar que sobre el proceso de formación continua del docente universitario en ejercicio, los estudios son insuficientes porque por regla general no se ha singularizado este proceso de acuerdo al área a que se dirige, o sea, en la construcción teórica se concibe al proceso de formación continua en general sin deslindar las características que son particulares de las áreas: académica, profesional o de dirección,

siendo evidente la necesidad de la elaboración teórica de presupuestos que singularicen a la formación continua.

En la documentación consultada 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, y además, ambos enfoques centran el postgrado como actividad central del proceso formativo. Por otra parte, se evidencia que están dirigidos de forma general a docentes graduados de esta profesión, siendo irrelevantes 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, en que el uso de estas tecnologías es muy limitado aún, por lo que no ofrece las mismas potencialidades que en otras regiones, ya que el cuerpo docente en su gran mayoría es a tiempo parcial (por horas).

Se precisa entonces de 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 alternativas 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.

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 pone al relieve la necesidad de una reconstrucción teórica que perfeccione este proceso. En la indagación de la bibliografía sobre el tema se ha podido constatar que también existen insuficiencias teóricas en cuanto a la singularidad de la formación continua académica, aunque ya existen estudios preliminares como los de Imbernom, (2001); Levy, (2001); Valdés (2004); García (2006); y Cáceres (2006) que exponen resultados de experiencias empíricas con insuficiente respaldo de fundamentos teóricos o

realizan énfasis 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. Ello se debe a que la elaboración teórica que han realizado es insuficiente para modelar las relaciones y principios que se dan en el interior de un proceso de formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs).

Ante esta realidad, se propone una estrategia con un enfoque sistémico estructurada en tres procesos: **la formación, la informatización y la dirección del proceso docente educativo**. La estrategia parte de considerar que desde las relaciones entre estos procesos, las relaciones entre los actores y de estos con los procesos, la universidad asegura la formación continua académica de los docentes en ejercicio.

Es a través de las relaciones entre los procesos (formación, informatización, dirección del proceso docente educativo), de las relaciones de los actores y de unos con otros, que se gestiona y fomenta la formación continua académica. A partir de esas relaciones se logra dirigir las acciones para que a través de **la reconversión docente** y la **transposición de saberes** como resultado de una práctica reflexiva y un trabajo colaborativo en comunidades virtuales, se potencie **la profesionalización** del docente y la consolidación de una **identidad grupal virtual** de los docentes.

La **formación** entendida como el proceso que se desarrolla a través de las relaciones sociales que se establecen entre los actores del proceso, con el propósito de educar, instruir y desarrollar. Su realización se sustenta en el amplio sistema de interacciones y relaciones que se establecen entre los actores implicados en el mismo. También quedan implícitas las tres funciones del proceso: la educativa, la instructiva y la desarrolladora. La función instructiva puede verse asociada con el acceso del docente a los diferentes saberes acumulados y

sistematizados por la humanidad. La función educativa es aquella asociada a la formación de sentimientos, convicciones, valores, voluntad y espíritu de los docentes en el contexto social e institucional. La función desarrolladora apunta al desarrollo de capacidades investigativas, con lo que no sólo se compromete al docente con el propio proceso, sino que desarrolla sus potencialidades transformadoras.

La **informatización** vista como:

- a) El amplio acceso, multiplicidad y replicabilidad de los diversos recursos de las universidades.
- b) El desarrollo de competencias necesarias para la gestión del conocimiento a través de comunidades virtuales.
- c) La interacción que supera las dimensiones y rigideces de tiempo y espacio, lo cual representa transformar la práctica educativa.

La **dirección del proceso docente educativo** vista como:

- a) El proceso de diseño y mantenimiento de un ambiente en el que las personas, trabajando en grupos, alcancen con eficiencia metas seleccionadas.
- b) La planificación; la organización, la regulación (dirección); y el control, del proceso docente educativo.
- c) La coordinación para la toma de decisiones al nivel más funcional del proceso, de acuerdo con lo decidido en planos más estratégicos de naturaleza institucional, de mando, sobre la base de la política y la filosofía de dicha institución.
- d) La formación de los profesores como condición necesaria para su buena actuación.

Para el desarrollo de la estrategia, se propuso un sistema de atributos de las cualidades de la formación reflexiva y la formación colaborativa en comunidades virtuales, a través de los cuales se desarrolla la formación académica continua.

De acuerdo con los estudios realizados se asumen como atributos de la **formación reflexiva**: la **formación de postgrado**, la **sistematización de la experiencia educativa** y la **supervisión**.

La **formación de postgrado** vista como:

- a) La articulación armónica de la formación, el desarrollo, la investigación y la innovación.
- b) El desarrollo de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimiento.
- c) La promoción de la colaboración institucional e interinstitucional de carácter nacional, regional e internacional.
- d) La adopción de formas organizativas flexibles a través de modalidades a tiempo parcial o completo y de comparecencia presencial o semi presencial.
- e) La atención a las necesidades personales, el trabajo colaborativo y la integración en redes.
- f) La estructuración sistémica de la superación profesional y la formación académica.
- g) La superación profesional como expresión de una formación continua y de la actualización sistemática.
- h) La formación académica como expresión del desarrollo de alta competencia profesional e investigativa.

La **sistematización de la experiencia educativa** es entendida como el proceso de reflexión crítica que tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje, se orienta a describir y entender lo que sucedió en una experiencia y explicar por qué se obtuvieron esos resultados para mejorar para el futuro y se basa en la idea de ordenar lo disperso o desordenado (prácticas, conocimientos, ideas, datos, percepciones, opiniones, etc.)

La **supervisión** como un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a ayudar, apoyar a compartir, a contribuir para que el docente en ejercicio progrese en su propia práctica. La supervisión, es una acción permanente orientada al mejoramiento de los resultados del

proceso enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todos los actores que concurren en el proceso educativo y que se realiza mediante el trabajo de pares.

Se asumen como atributos de la cualidad **formación colaborativa en comunidades virtuales**: la **formación posgraduada**, la discusión en **foros virtuales institucionales** y el **trabajo colaborativo en redes docentes**.

La **discusión en foros virtuales institucionales** permite informar, discutir, o reflexionar sobre aspectos generales o más específicos de la gestión académica universitaria. Las plataformas como espacios virtuales específicos para la formación no presencial han incorporado y dado contenido de uso a tal herramienta como un mecanismo abierto a la colaboración, sobre todo de carácter horizontal, entre los gestores educativos, muy especialmente en la parte de la acción del docente. El foro tiene una alta potencialidad formativa en procesos de reflexión compartida sobre aquellos temas que son objeto de estudio, potenciando así, no solo apropiarse de las orientaciones emanadas por la dirección de la institución, sino también de las interpretaciones o puntos de vista que otros pudieran aportar.

La discusión en foros virtuales institucionales tiene las siguientes finalidades:

- El foro como un lugar de encuentro para abordar las cuestiones de la gestión académica a nivel institucional.
- El foro como espacio de reflexión compartida, para abordar las cuestiones específicas de la gestión académica a nivel institucional.
- El foro como espacio para la colaboración en actividades compartidas emanadas de la .gestión académica a nivel institucional.

El **trabajo colaborativo en redes docentes** es un proceso que posibilita a los profesores la valoración de su actividad, la experimentación de nuevas formas de trabajo y el intercambio con otros colegas. Propicia la construcción de un saber pedagógico basado en la propia experiencia y en la experiencia de los demás. Las redes proporcionan estructuras

organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros y conducir temas curriculares y estructurales En este se lleva a cabo:

- El intercambio de nuevos conocimientos surgidos tanto de la investigación básica y aplicada como de la práctica profesional. Son ejemplos de ello las revistas electrónicas, las conferencias electrónicas y las listas de discusión.
- La colaboración para mejorar las aptitudes y resolver problemas. Este tipo de colaboración es requerida más que el simple intercambio de información. Intercambio de ideas, compartir experiencias y discutir soluciones a las dificultades que se dan entre profesores, por ejemplo, pueden dar lugar, a través de redes a grupos de trabajo mucho más amplios y diversos.
- La colaboración para crear nuevo conocimiento. Distintos profesores trabajan juntos durante largos períodos para lograr metas compartidas: Son ejemplos típicos de esta categoría el desarrollo de materiales curriculares por un grupo de profesores, la escritura de un artículo en común, la realización de investigaciones y proyectos de innovación por equipos de profesores de distintos centros, el intercambio de productos de la actividad.

Para su implementación, se concibió en la estrategia la participación de tres actores principales: rectorado, decanato, el docente. Los actores en el desarrollo de la estrategia, como se ha expresado juegan un papel esencial a través de las relaciones entre de cada uno en el proceso y de la función asignada que se da cumplimiento a los objetivos previstos. Las relaciones entre los actores y los propios actores están sustentadas, además de las exigencias pedagógicas, didácticas, psicológicas, etc. que forman parte de los procesos involucrados, por los atributos de las cualidades de la gestión.

La estrategia de gestión 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.

DIAGNÓSTICO INICIAL

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 continua académica de los docentes, así como el diagnóstico de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas relacionadas con el proceso de formación continua académica.

La determinación de las necesidades académicas y formativas generales de los docentes se elaboró a partir del modelo educativo en el cual se expresa: “El profesor de UNAPEC debe estar comprometido con la misión de la universidad, siendo ejemplo para los alumnos de las actitudes y competencias que estos deben poseer. Para ello se requiere: 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. Asimismo ha de tener una concepción internacional del currículum, de la práctica profesional y académica, así como de los resultados de los cuales son responsables en su quehacer profesional docente. El docente debe 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. El docente de UNAPEC debe ser capaz de dirigir a sus estudiantes hacia interrelaciones que propicien la actividad, y por ende, la posibilidad de reconstruir los contenidos discutidos en el aula, evitando la repetición y evaluando la incorporación de esos saberes en su estructura cognoscitiva”.

PLANIFICACIÓN

En esta fase desde la gestión institucional se realizaron diferentes acciones, tales como:

- Se elaboraron los instrumentos para la realización del diagnóstico específico para 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:

Objetivo estratégico general: Alcanzar niveles cualitativamente superiores en la formación continua académica de los docentes en ejercicio de la Universidad APEC, a fin de propiciar un **desarrollo del proceso de formación de profesional**, sustentado en la **práctica reflexiva** y el **trabajo colaborativo en comunidades virtuales**.

De este objetivo se derivaron 3 estrategias específicas, cuyos objetivos fueron:

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 establecimientos de foros virtuales institucionales y las redes colaborativas de docentes.

- Se hizo la proyección del plan de acciones de las estrategias definidas. Para la elaboración de los programas de postgrado en ciencias pedagógicas se hizo un proyecto colaborativo internacional por la Vicerrectoría de Internacionalización y Cooperación con la Universidad de Camagüey, Cuba, denominado “Desarrollo Profesional Docente” que comprendía las fases de capacitación pedagógica en sus ciencias particulares, la Maestría en Ciencias de la Educación y el doctorado en Ciencias Pedagógicas. Se planificó capacitar al 75 % de la planta docente, que 50 docentes realizaran la maestría y que se formaran 20 doctores.

- La coordinación de la planificación, implementación y evaluación de esta formación se desarrolló por el 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 criterios de que tenían que pertenecer a una misma área profesional, había que capacitar al menos al 75% de los docentes de cada área y cada cohorte podía tener como máximos 40 integrantes que constituirían dos grupos de clases de 20 alumnos cada uno.

La aplicación de estos criterios permitió establecer las cohortes de capacitación, quedando de la forma siguiente:

Área	Facultades/ Departamentos	75%	No de Cohortes
Ciencias Empresariales y Económicas	Administración Contabilidad Mercadeo Turismo Esc. Graduados	128	3
Ciencias de la Ingeniería	Ingeniería y Tecnología	34	1
Ciencias Informáticas	Informática	33	1
Ciencias Sociales	Sociales	40	1
Matemática	Matemática	37	1
Ciencias del Diseño y la Comunicación	Arte	78	2
Ciencias Jurídicas	Derecho Esc. Graduados	23	1
Totales		360	10

- Además se planificaron cursos en Tecnología Educativa con vistas a la preparación de docentes en TIC para la educación que comprendía la formación para redes.
- Se implementó una plataforma tecnológica para la capacitación a los docentes, así como para los foros virtuales institucionales y se diseñó un centro de apoyo a la docencia para dar soporte a los docentes en Tecnología Educativa.
- Se diseñaron los cursos de capacitación según una modalidad híbrida, los instrumentos para la realización de la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales.

EJECUCIÓN

La primera estrategia que se implementó fue la de **Desarrollo de la formación académica de los docentes en ejercicio**. La primera fase de la capacitación estaba constituida por un programa de postgrado dirigido a la capacitación didáctica especializada en sus áreas profesionales, estructurado en dos módulos cada uno compuesto de cuatro asignaturas. El primer módulo, de formación pedagógica general y el segundo dedicado a la metodología de la enseñanza de las ciencias particulares. La capacitación comenzó en Agosto del 2003, con dos cohortes, una de Ciencias Empresariales y otra de Ciencias de las Ingenierías. En la actualidad se han desarrollado 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, permitió 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 fue el desarrollo de la Maestría de Ciencias de la Educación que inició en Mayo del 2004. En la misma se matricularon 129 docentes, los cuales se agruparon en 4 cohortes de maestría que realizaron su proceso de formación

escalonadamente. Cada docente desarrolló una investigación relacionada con un problema diagnosticado por los directivos de la universidad, relacionados con las necesidades de desarrollo de la institución hacia la excelencia académica. En la actualidad un total de 102 docentes han culminado sus investigaciones educativas y han defendido sus tesis de maestría. Esta fase del proceso proporcionó una nueva cualidad al trabajo en equipo, pues en esta los profesores se unieron para implicarse en procesos de investigación educativa. Las principales dificultades estuvieron dadas por 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 inició en Octubre del 2006. Fueron aceptados a cursar el doctorado en una modalidad tutorial un total de 16 docentes. De ellos hay 8 que han culminado sus investigaciones y han obtenido 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 periódicos, donde participaban todos los aspirantes y aportaban sus conocimientos a cada investigación, fue un instrumento muy valioso para la creación del nuevo conocimiento a defender en 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 han 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 a grupos de docentes para la elaboración de portafolios que posibilitaran sistematizar su práctica docente y se implementó además un proceso de supervisión, tanto por directivos como por pares, para 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.

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 temáticas relacionadas 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.

En la actualidad se trabaja por la implementación de **redes docentes virtuales** para desarrollar la intercreatividad a partir de que los docentes hagan cosas o resuelvan problemas juntos. Este proceso no solo refuerza la capacidad de transferir información entre los docentes, sino que va mucho más allá, pues le asigna un valor estratégico al proceso social de intercambio y a la construcción colectiva del saber.

CONTROL

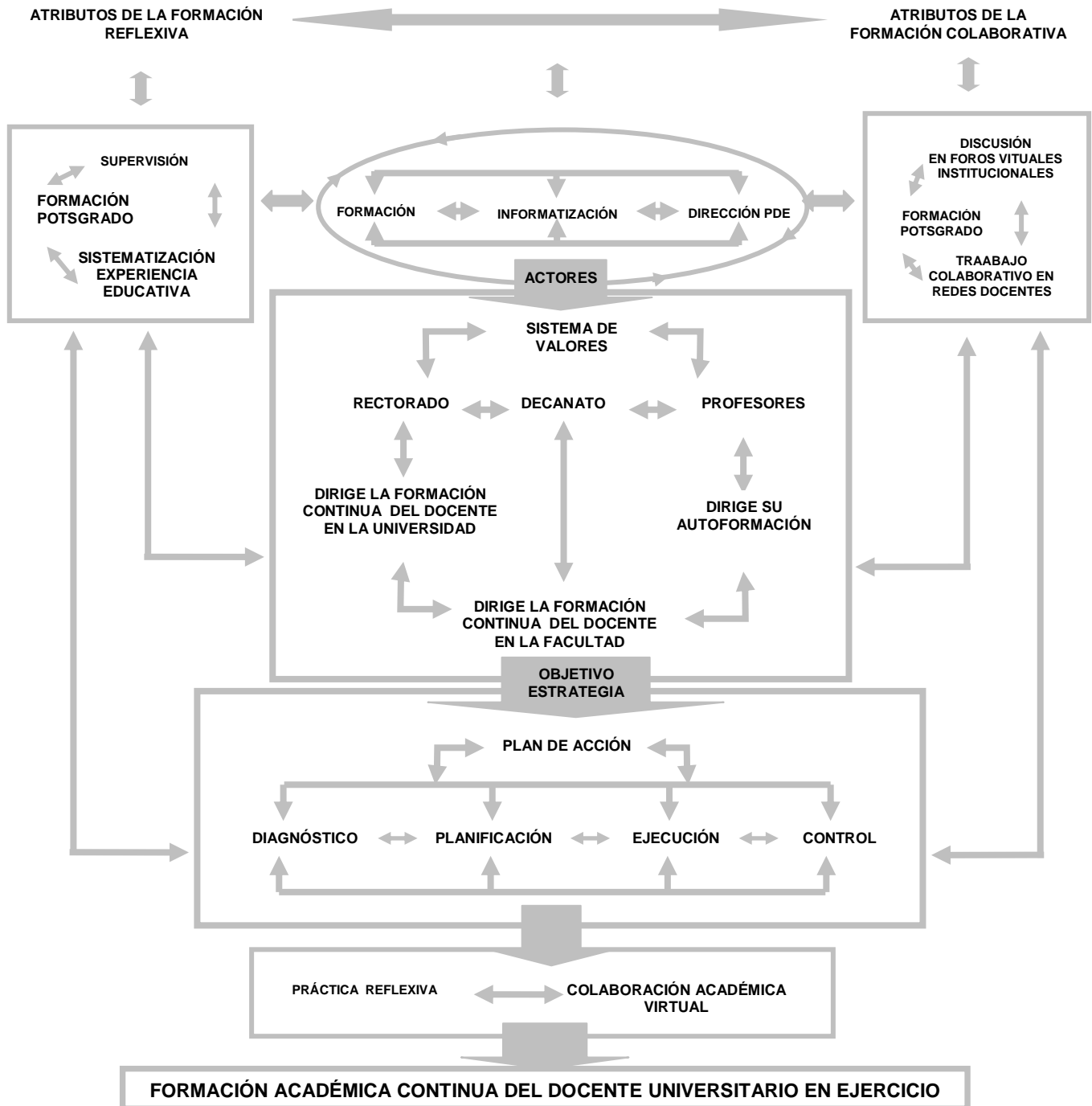
Esta fase tuvo como objetivo valorar la marcha de la aplicación de la estrategia y establecer las correcciones y adecuaciones necesarias para su perfeccionamiento, permitiendo la retroalimentación permanente.

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 el resto de las actividades.

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

Estrategia de gestión para la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio



Conclusiones

La estrategia propuesta tomando como base las regularidades expuestas sirve de guía a los directivos y profesores que intervienen en el proceso de formación continua académica, pudiéndose utilizar como vía para incrementar la formación académica de los profesionales en ejercicio a través del desarrollo de una práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales.

La implementación de la estrategia hasta la fecha ha demostrado la necesidad del trabajo colaborativo entre docentes, como sustento de la profesionalidad colectiva, la cual constituye un estadio superior en el desarrollo profesional de los docentes.

Bibliografía

1. Bernaza, G. & F. Lee (2004). Teoría, reflexiones y algunas propuestas para una práctica pedagógica innovadora en la educación de postgrado desde el enfoque histórico cultural. La Habana. CD Room Congreso Universidad 2004.
2. ----- (2005) Una concepción didáctica basada en el aprendizaje colaborativo del postgrado. La Habana. Ministerio de Educación Superior. Revista Cubana de Educación Superior, No. 3.
3. Cabero, J. (2005). Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones, Revista de la Educación Superior (2005), XXXIV, 3, 77-100, (ISSN 0185-2760).
4. Cabero, J. & Llorente, M.C. (2005): Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación, en Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación. Recuperado en abril del 2007 de <http://www.ealternativas.edu.ar/> .
5. Fuentes, H (2002). Gestión y calidad en la Educación Superior. CEES "Manuel F. Gran". UO. Santiago de Cuba.

6. González, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Río Grande del Sur, Brasil. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María.
7. Perrenoud P (2004).Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica, Editorial Graó, Barcelona.
8. Núñez, I. (1999). La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. Santiago de Chile. Revista Enfoques Educativos Vol. 2 No. 1.Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
9. Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. Conferencia presentada a Educec 2003. Recuperado en Junio del 2008 de <http://www.educec.es>.
10. SCHÖN, D. (1987) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós/MEC, 1992
11. UNESCO (1994). Modelo de gestión Geseduca. Santiago de Chile. Replad/Orealc/Unesco.
12. Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. Conferencia presentada a Educec 2003. Recuperado en Junio del 2006 de <http://www.educec.es>
13. Tello C (2006) Formación permanente de educadores: desafíos latinoamericanos. Nómadas, No 13, Universidad Complutense de Madrid, España.
14. Veisaga, S. (2000). Capacitación de docentes en proyectos colaborativos Simón Dirección General de Escuelas- Mendoza- Argentina. IV jornada de educación a distancia MERCOSUR/SUL V. www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/veisaga1.htm