

Tipo de artículo: Artículo original

Estrategia de formación continua del profesorado universitario

Continuing training strategy for university teachers

Bertha Miqueli Rodríguez ^{1*} , <https://orcid.org/0009-0007-6437-334X>

Andrés Rodríguez Jiménez ² , <https://orcid.org/0000-0002-2879-4469>

¹ Dr.C. Pedagógicas, Máster en Didáctica del Español y la Literatura, profesora Auxiliar, Universidad de Artemisa. Correo electrónico: berthamiqueli@gmail.com

² Dr.C. Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, Profesor Titular Universidad de Artemisa. Correo electrónico: andresrj1955@gmail.com

* Autor para correspondencia: berthamiqueli@gmail.com

Resumen

El objetivo del artículo es exponer una estrategia de formación continua y su validación, que posibilite a los profesores la elevación de la calidad del proceso de formación de los estudiantes universitarios de pregrado. Se emplearon como métodos del nivel teórico el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la sistematización y el sistémico-estructural-funcional, los que permitieron la búsqueda de los referentes teóricos sobre necesidades de formación continua, el diagnóstico de necesidades y la elaboración de la estrategia de superación. De los empíricos, se utilizó la encuesta y de los estadísticos, la estadística descriptiva, la cual permitió la cuantificación y comparación de los resultados arrojados por los instrumentos aplicados. Se empleó como procedimiento el análisis porcentual y el Conexo en dictámenes de peritos, especialistas o expertos. Asimismo, se empleó la estadística inferencial para realizar inferencias y generalizar los resultados obtenidos. Se describe la estrategia de formación continua del profesorado para la formación de profesionales, teniendo en cuenta sus rasgos, premisas para su implementación y acciones para cada una de las etapas asumidas. Se valida la factibilidad de la estrategia mediante juicio de expertos. Como resultado fundamental se logró diseñar la Estrategia de formación continua del profesorado universitario.

Palabras clave: formación continua; estrategia de formación continua

Abstract

The objective of the article is to present a continuous training strategy and its validation, which enables teachers to increase the quality of the training process of undergraduate university students. The historical-logical, analytical-synthetic, inductive-deductive, systematization and systemic-structural-functional methods were used as theoretical methods, which allowed the search for theoretical references on continuous training needs, the diagnosis of needs and the elaboration of the overcoming strategy. Of the empirical ones, the survey was used and of the statistical ones, the descriptive statistics, which made possible the quantification and comparison of the results produced by the applied instruments. The percentage analysis and the related one were used as a procedure in opinions of experts, specialists or experts. Likewise, inferential statistics were used to make inferences and generalize the results obtained. The strategy of continuous teacher training for the training of professionals is described, taking into account its features, premises for its implementation and actions for each of the assumed stages. The feasibility of the strategy is validated through expert judgment. As a fundamental result, it was possible to design the Continuous Training Strategy for university teachers.

Keywords: continuous training; continuous training strategy



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo **Atribución 4.0 Internacional**
(CC BY 4.0)

Recibido: 14/11/2023
Aceptado: 15/02/2024
En línea: 23/02/2024

Introducción

La llegada del siglo XXI ha traído consigo profundos cambios sociales, tecnológicos y culturales que requieren de ciudadanos formados con una mentalidad crítica, abierta, dinámica y flexible ante estas vertiginosas transformaciones. Enfrentar esos retos requiere de sistemas educativos en general y, en particular los universitarios, que se destaquen por la aplicación de métodos de enseñanza productivos, que conduzcan a potenciar las capacidades y habilidades del pensamiento crítico, lo que traerá consigo la formación integral de los profesionales que demanda la sociedad actual en cualquier contexto.

El éxito de la implementación práctica de estos retos depende de varios factores como la existencia de materiales docentes y medios de enseñanza-aprendizaje adecuados y/o el perfeccionamiento de los programas de asignaturas y disciplinas; sin embargo, como afirman Yolcu y Kartal (2017), el factor más importante a considerar para que el sistema educativo funcione con calidad es el profesorado, pues la preparación del estudiante, demandada por la sociedad del siglo XXI, solo será posible si el profesor alcanza las habilidades profesionales necesarias. Para ello, es esencial la formación continua del profesorado.

En el país se enfatiza en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo al potenciar la formación continua del profesorado, el enaltecimiento y atención del personal docente para lograr una mejor utilización y aprovechamiento de la fuerza de trabajo y de las capacidades existentes, por lo que se prioriza la constante preparación del docente en todos los niveles de enseñanza. No obstante, la realidad se muestra diferente, pues existen, en algunos de los docentes, carencias o limitaciones que atentan contra la excelencia de los procesos formativos universitarios, demandados por la sociedad del siglo XXI. De ahí que las universidades deben asumir la atención sistemática a las necesidades de formación continua de sus docentes.

González y González (2007) reconocen la formación continua como formación docente, entendida como: “proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido” (2007, p.3).

Concebida como un proceso, tiene lugar a lo largo de la vida del profesor, de ahí que debe desarrollarse como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y deben atender, no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable. (Ibíd, 2007)



Las necesidades del profesorado se convierten en punto de partida para el diseño de estrategias de formación continua, por lo que el diagnóstico de necesidades de formación continua (DNFC) constituye un factor de primer orden en este sentido. Este tipo de diagnóstico permite establecer las carencias que deben ser atendidas mediante los programas formativos, las cuales varían tanto con las exigencias sociales y contextuales como con las particularidades del profesorado.

González y González (2007) plantean que “el diseño de estrategias de formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades del profesorado” (2007, p.4). De ahí la importancia de la realización de un adecuado diagnóstico de necesidades (DN) de formación continua del profesorado, pues garantizaría la necesaria preparación de los docentes en función de una formación de profesionales en pregrado que responda a las demandas educativas del siglo XXI. Para la institución docente, el DN permite identificar las deficiencias que existen, y proyectar, de manera más objetiva, su corrección.

En este artículo se expone una propuesta de estrategia de formación continua que posibilite a los profesores la elevación de la calidad del proceso de formación de los estudiantes universitarios de pregrado, en correspondencia con las demandas del siglo XXI.

Materiales y métodos

Se asumió la dialéctica materialista como método general de la ciencia y se emplearon, además, métodos del nivel teórico y métodos empíricos, así como métodos estadísticos. Entre los métodos del nivel teórico se emplearon el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la sistematización y el sistémico- estructural- funcional, los que permitieron la búsqueda de los referentes teóricos sobre necesidades de formación continua, el diagnóstico de necesidades y la estrategia de superación. Como parte de los métodos empíricos se utilizó la encuesta. Entre los métodos estadísticos se trabajó con la estadística descriptiva, la cual posibilitó la cuantificación y comparación de los resultados arrojados por los instrumentos aplicados. Se empleó como procedimiento el análisis porcentual y el Conexo en dictámenes de peritos, especialistas o expertos. Asimismo, se empleó la estadística inferencial para realizar inferencias y generalizar los resultados obtenidos.

Con la pretensión de aplicar la encuesta elaborada al mayor número de profesores posible, se les entregó a los jefes de Departamento Docente y se envió vía correo electrónico a los directores de Centro Universitario Municipal (CUM), para que todos los profesores universitarios tuvieran la posibilidad de participar en el levantamiento de las necesidades de formación continua. Solo 29 profesores respondieron la encuesta, entre los que cuentan representantes de los departamentos de Español-Literatura, Lenguas extranjeras, Matemática, Formación Pedagógica General,



Educación Infantil, Marxismo-Historia, Educación Laboral-Informática, Contabilidad y Estudios Socioculturales. De ellos el 41,4% proceden de CUM y el 79% de la muestra sobrepasa los 10 años de experiencia como docente universitario.

Según las demandas asumidas en la investigación, en la primera de ellas, la cognitivo-instrumental, las principales carencias se encuentran en el dominio de lenguas extranjeras en que el 34,5% (10) de los encuestados expresan no conocer a plenitud su significado. En el caso de las demandas axiológicas, se considera que los encuestados no valoraron en toda su magnitud lo que significa el potenciar estas mediante el PEA de sus respectivas asignaturas. En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, reconocen algunas carencias tanto en la elaboración de los instrumentos evaluativos, como en la tutoría de trabajos investigativos en función del desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Otro de los indicadores evaluados en la encuesta respondió al empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia y el hecho de que el 41,4% de los encuestados no mencionara metodología alguna y el resto lo hiciera de forma tan general, que no transmiten claramente el trabajo que desarrollan en su docencia (metodologías novedosas con empleo de las TIC, método práctico-consciente, métodos y procedimientos productivos, clases prácticas, evaluación formativa, formación personalizada y trabajo independiente), conduce a pensar que, contrario a lo que expresaron en las tres primeras preguntas, no existe una sistematicidad intencionada para el trabajo con dichas demandas en el aula.

El trabajo metodológico como vía de preparación para la docencia arrojó que la acción de más bajos valores de mediana es la referida a la frecuencia con que los encuestados imparten actividades metodológicas en los diferentes niveles organizativos. Ello conduce a pensar en carencias en las fases de planificación, organización y ejecución del trabajo metodológico seguida por los valores de la mediana que corresponden a la impartición de actividades metodológicas en el colectivo de asignatura (3.4) y en colectivo de año (3.5).

Respecto a la frecuencia de participación en actividades de formación continua (Pregunta VI) se observa el predominio en la muestra de una baja periodicidad de participación toda vez que 17 de los encuestados refiere no participar en lo absoluto, ocho participan una vez por semestre y cuatro una vez por año.

El estudio de estas evidencias conduce a afirmar que la UA no cuenta en este momento con una oferta de formación continua en que se puedan involucrar todos sus profesores, lo que se considera una carencia esencial si se quiere garantizar una formación de profesionales que responda a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

A partir de los resultados arrojados por el DN se concibe la estrategia de formación continua que se explicita seguidamente. En primer lugar, se revelan los rasgos que la distinguen, entre los que se destacan el carácter sistémico,



revelado entre las etapas y las acciones que conforman cada una de ellas; el carácter dialéctico ya que persigue el cambio cualitativo que se producirá en los docentes universitarios por la constante retroalimentación en las acciones que se desarrollan, los métodos empleados y las necesidades arrojadas por el diagnóstico inicial y sistemático; es contextualizada pues responde a las condiciones reales de la Universidad; manifiesta la vinculación de la teoría y la práctica profesional: Independientemente de las alternativas que se emplean, en cada una de ellas se propicia la reflexión y el debate acerca de la necesidad y posibilidades de aplicar los conocimientos y habilidades profesionales que se adquieren a la solución de problemas del trabajo cotidiano en el aula. Tiene, además, carácter diferenciado pues los cursos y entrenamientos se realiza a determinado grupo de directivos o docentes, con objetivos específicos, según sea el rol que les corresponda asumir en el proceso formativo y, por último, carácter desarrollador. No persigue solamente la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales, sino que busca el desarrollo profesional de los docentes, lo que incluye la elevación de la motivación profesional, así como actitudes y valores necesarios para un desempeño profesional ético y responsable.

Además, se conciben un grupo de premisas para la implementación de la estrategia, dirigidas a concebirla a partir del sistema de trabajo docente-metodológico de la Universidad y las facultades a realizar por los colectivos de carrera, disciplina, asignatura y año, con un enfoque sistémico y en estrecha relación con los componentes didácticos del PEA; partir de la disposición de los directivos de la universidad y las facultades, así como de los docentes, para su realización; tomar como punto de partida el diagnóstico de las necesidades de los docentes en relación con las demandas educativas de la sociedad cubana del siglo XXI y asumir como guía en las diferentes actividades formativas el Modelo del profesional que se aspira formar de las diferentes carreras, el plan del proceso y los programas de las disciplinas y asignaturas.

Otros elementos componentes de la estrategia son la Misión: que no es más que Egresar un profesional con formación integral en relación con las demandas de la sociedad cubana del siglo XXI, caracterizado por ser competente ante las exigencias, la dinámica y las necesidades de la vida contemporánea, capaz de gestionar información y convertirla en conocimientos que aplique a la solución de problemas que identifica en su realidad profesional y social. El Objetivo, dirigido a propiciar el desarrollo profesional del profesorado de la universidad, lo que implica no solo la construcción de conocimientos y habilidades para la docencia, sino también su motivación profesional y de los valores asociados a un desempeño profesional ético y responsable, en consonancia con las demandas educativas de la sociedad cubana del siglo XXI.

Teniendo en cuenta el resultado del DN aplicado a profesores de la universidad, se identifican y describen las principales etapas y acciones para cada etapa de la estrategia:



Etapas

I Etapa: Diagnóstico

Acciones que se proponen:

1.1- Determinar los aspectos principales que se diagnosticarán para la identificación de carencias del profesorado relacionadas con el cumplimiento de las demandas educativas de la sociedad cubana del siglo XXI.

A partir de las esencialidades del modelo pedagógico propuesto se determinaron los siguientes aspectos como fundamentales:

- Conocimiento de la significación de cada una de las demandas educativas, así como de los métodos de enseñanza-aprendizaje a utilizar para lograr su desarrollo en los estudiantes.
- Relevancia que se le otorga a la evaluación del aprendizaje y a la tutoría de estudiantes para el logro del aprendizaje autorregulado.
- El empleo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de pregrado.
- Participación del profesorado en las diferentes etapas y niveles organizativos del trabajo metodológico
- Periodicidad con que el profesorado participa en actividades formativas, los factores que obstaculizan su participación sistemática en esas actividades, su disponibilidad a implicarse en dichas actividades y cómo entienden los profesores que debían planificarse estas.

1.2- Elaborar un instrumento para el diagnóstico de necesidades de formación continua del profesorado para la formación de profesionales en pregrado. Se tomó como referencia el instrumento elaborado por González y González (2007) para elaborar una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que incluyó todos los aspectos previstos en la primera acción.

1.3- Seleccionar una muestra del profesorado de la universidad.

Para la II Etapa: Planeación-Instrumentación se concibieron como acciones las siguientes:

2.1- Seleccionar las alternativas de formación

2.2- Elaborar los programas de los cursos y entrenamientos

En correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades de los docentes se proponen, como cursos de postgrado o entrenamiento, los siguientes: Curso de postgrado El aprendizaje autorregulado en los universitarios de pregrado, Curso de postgrado: Demandas educativas del siglo XXI para la formación de profesionales, Programa de entrenamiento: el empleo de las TIC en la universidad del siglo XXI: algunas experiencias, Programa de entrenamiento: Gestión académica (Anexo 1).



2.3- Someter a aprobación los programas de cursos y entrenamientos elaborados por el Consejo científico correspondiente.

2.4- Coordinar con la Vicerrectora de Formación y con el Departamento Docente Metodológico la mejor forma de organizar la implementación de la propuesta de estrategia de formación continua del profesorado de la UA.

2.5- Librar convocatorias de los cursos y entrenamientos.

2.6- Matrícula en las correspondientes secretarías

Para la III Etapa: Evaluación se elaboraron como acciones:

3.1- Evaluar en cada encuentro presencial de los programas formativos tanto el contenido tratado como la participación de los presentes.

3.2- Aplicar encuestas de satisfacción a los participantes en cada programa una vez concluido el desarrollo de este. Estos instrumentos se elaborarán a partir de:

a) El cumplimiento de los siguientes principios mediante el desarrollo del programa:

- Inicio de cada encuentro con la presentación de problemas concretos a resolver o la toma de decisiones sobre posibles soluciones a estos, así como la posible generalización de las soluciones a otras situaciones, en lugar de comenzar por el tratamiento de aspectos abstractos.
- Estimulación de la iniciativa de los presentes para el aprendizaje en lugar de ofrecer orientaciones concretas de cómo hacerlo
- Diseño de actividades de aprendizaje relacionadas con la práctica educativa real de la universidad
- Empleo del trabajo en equipos y del aprendizaje cooperativo

b) Impacto percibido por cada participante sobre su desarrollo profesional, lo que incluye no solo sus conocimientos y habilidades para resolver problemas de la práctica educativa, sino también su motivación por la profesión, así como actitudes y valores que le posibilitan un desempeño profesional ético y responsable.

3.3- Realizar una jornada científico-metodológica para la valoración de la efectividad de la estrategia formativa sobre el mejoramiento de la práctica educativa del profesorado.

3.4- Perfeccionar los programas de los cursos y entrenamientos a partir de las evaluaciones realizadas.

Al adentrarse en el campo de las ciencias, varios son los autores consultados en el ámbito nacional que utilizan la estrategia como forma de presentación de resultados investigativos o como guía para la acción, en aras de transformar una realidad, de alcanzar determinado objetivo, lo que corrobora la doctrina martiana en este sentido al plantear que “Estrategia es política (...)” (Martí, 1975, O.C., Tomo IV: 248) y “(...)política es el arte de asegurar al hombre el goce



de sus facultades naturales en el bienestar de la existencia(...)" (Martí, 1975, O.C., Tomo XXI: 386) "(...) es sobre todo arte de precisión(...)" (Martí, 1975, O.C., Tomo IV:248).

Díaz Dorado et al (s/a), Velazco y Mosquera (s/a), Rodríguez (2002), Fraga (2005), Campos (2006), Casadevall (2006), Padrón, (2006), Figueroa (2007), Ramos (2007), Rodríguez (s/a), Valle (2007,2012), Linares y Cruz (2013), Moynelo et al (2017) asumen la estrategia como resultado de diferentes investigaciones. La diversidad radica en el propósito que buscan alcanzar, algunas de ellas dirigidas a la preparación metodológica de los docentes en determinada esfera, otras encaminadas a la superación profesional de los docentes, sin embargo, todas tienen en común las etapas por las que transita la estrategia: Diagnóstico, Planeación-Instrumentación y evaluación, cada una de ellas contentiva de acciones, de ahí que, a criterio de los investigadores, sean estas las etapas por las que transite la presente estrategia.

Se asume como definición de estrategia la aportada por Lima (2012) al plantear que "la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación" (p 188-189). Se asumen de este autor, como componentes de la estrategia: Misión, objetivo, acciones (organizadas por etapas) y formas de validación.

A partir de lo planteado anteriormente se muestra una estrategia que, como parte de la formación continua del profesorado, prepare a los docentes para implementar un modelo pedagógico en pregrado que dé respuesta a las demandas educativas del siglo XXI.

Se parte de la definición de estrategia de formación docente dada por González y González (2007, p. 9) quien considera que son "acciones educativas en el ejercicio de la profesión dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del docente, es decir a lograr su autodeterminación en el desempeño profesional" y se adecua a esta investigación. De esta manera se asume estrategia de formación continua del profesorado para la formación de profesionales en pregrado como el sistema de acciones educativas en el ejercicio de la profesión, dirigido a potenciar el desempeño profesional del docente, a partir del diagnóstico de sus potencialidades y carencias en relación con las demandas educativas del siglo XXI para la formación de profesionales en pregrado.

Resultados y discusión

Una vez elaborada la estrategia de formación se hace necesario la validación de esta, por lo que se investiga en este sentido y se comprueba que se han reportado variadas alternativas para la síntesis y la valoración de los resultados del juicio de expertos entre las que el Método Delphi es una de las más divulgadas. En esta investigación se emplea el Conexo en Dictámenes de peritos, especialistas o expertos (Pérez, 2010).



Según su autor, constituye una alternativa más acorde con el carácter complejo, dinámico y multicausal de los procesos educativos, pues la formulación de sus proposiciones son en base a la relación de interdependencia entre las opiniones emitidas, a partir de un coeficiente de correlación multidimensional que no solo respeta las operaciones admisibles de la escala ordinal empleada, sino que logra determinar la incertidumbre del resultado sin realizar aproximaciones, que son algunas de sus ventajas sobre el método Delphi.

El procedimiento tomado de Pérez (2015) comienza con la elección de los peritos (profesionales o técnicos con un alto nivel de experticia en la esfera o campo de acción de lo que se pretende indagar), especialistas o expertos. Lo esencial es que hayan tenido una prolífera trayectoria en la actividad y un reconocido prestigio en la comunidad de profesionales de la rama. No se establece ningún límite, inferior o superior, en el número de consultados. En un segundo momento, se necesita disponer de una definición y descripción clara de las tareas y actividades sobre las cuales los consultados deberán emitir un juicio. En este caso dispondrán de una síntesis de la propuesta de estrategia descrita en los apartados anteriores.

Se debe tener previsto el modo en que se recogerán los juicios de los consultados: cuestionario y una escala de evaluación ordinal creciente o decreciente. También se deben preparar las instrucciones que se van a ofrecer a los peritos, de modo que comprendan con claridad cuál es el objetivo de su ejercicio de evaluación. Se recomienda presentar el material acompañado por una tabla resumen en que se les solicita que marquen con una X en el rango que ellos estiman que se encuentra cada uno de los aspectos a consultar.

La tabulación se realiza de manera que registre explícitamente la calificación que otorgó cada consultado a cada aspecto del material consultado y para ello es recomendable auxiliarse de una tabla de doble entrada. Para sintetizar los resultados se determina el estado de cada aspecto a partir del cálculo de la mediana para datos agrupados.

La valoración de la factibilidad de la estrategia se lleva a cabo mediante juicio de expertos. Esta técnica pretende tener estimaciones razonablemente buenas acerca de la propuesta. Sin embargo, estas estimaciones pueden y deben ser confirmadas o modificadas a lo largo del tiempo, según se vaya recopilando información durante la implementación práctica de la estrategia de formación continua (Godet, 2007).

En correspondencia con lo anterior, la estrategia de formación continua diseñada fue validada por un grupo de expertos (6) quienes cuentan, como promedio, con 16 años de trabajo como profesores en la Educación Superior cubana, particularmente en la formación de profesionales de la educación; todos son doctores en Ciencias Pedagógicas y cinco son fundadores de la Universidad. Dos tienen experiencia como Vicerrectores y dos como Decanos en la formación de profesionales en la propia universidad. Uno de los encuestados se desempeña



actualmente como Director de Posgrado de la institución. Cinco son Profesores Titulares y uno de los consultados es Profesor Instructor en proceso de promoción hacia Profesor Titular.

Se aplicó el Conexo en dictámenes de peritos, especialistas o expertos. Para la emisión de los criterios, a los expertos se les suministró una síntesis de los aspectos esenciales que conforman la propuesta de estrategia de formación continua descrita previamente en este documento, acompañado de la encuesta que se presenta en el Anexo 2. Para la evaluación de cada uno de los indicadores incluidos en las preguntas II, III, IV y V se empleó la escala ordinal: MA (5): Muy Adecuado, BA (4): Bastante Adecuado, A (3): Adecuado, PA (2): Poco Adecuado, I (1): Inadecuado.

Para sintetizar los resultados de cada uno de los indicadores en las preguntas II, III, IV y V, se determinó su estado a partir del cálculo de la mediana para datos agrupados, de manera que pudo discriminarse con mayor precisión la tendencia central que caracteriza al escalamiento ordinal utilizado. Dicho cálculo se realizó mediante el software “Cohaerentia” (Pérez, 2015). A continuación, se presentan y discuten los resultados obtenidos en cada una de las preguntas.

Pregunta II: Evaluación de aspectos generales de la propuesta de estrategia de formación continua

El Gráfico 1 muestra los resultados para los indicadores evaluados. Dichos resultados pueden considerarse como confiables, pues el coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} arrojó un valor de 0,611, que corresponde a un resultado coherente, lo que indica que los expertos fueron objetivos al emitir sus criterios.

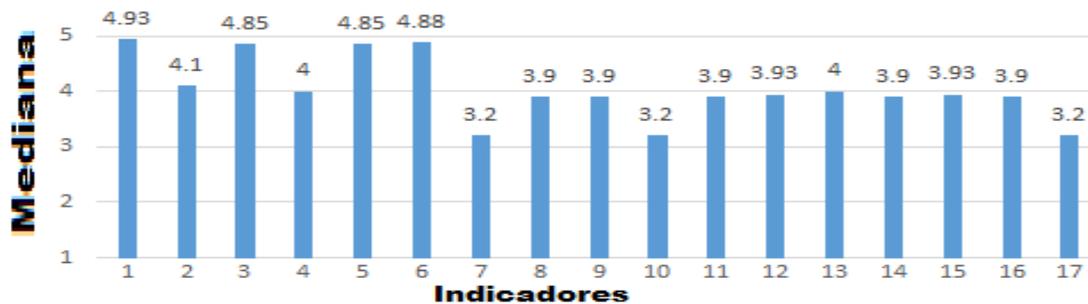


Figura 1. Resultados de la evaluación de los aspectos generales de la propuesta. Fuente: Procesamiento de respuestas de expertos a pregunta II del cuestionario (elaboración propia)

Como se aprecia, hubo cuatro indicadores evaluados como muy adecuados, pues sus medianas se aproximan al valor máximo de la escala (1. Definición asumida de estrategia, 3. Premisas para la implementación, 5. Objetivo y 6. concebidas). Ello permite inferir que estos aspectos fueron concebidos de forma muy adecuada como parte de la propuesta realizada por los autores y, por lo tanto, no requerirán modificaciones.



La mayor parte del resto de los indicadores adquieren medianas alrededor del valor de 4: 2. Rasgos distintivos de la estrategia, 4. Misión, 8. Acciones propuestas para la Etapa I, 9. Aclaraciones de cada acción para la Etapa I, 11. Acciones propuestas para la Etapa II, 12. Aclaraciones de cada acción para la Etapa II, 13. Fundamentos de la Etapa III, 14. Acciones propuestas para la Etapa III, 15. Aclaraciones de cada acción para la Etapa III y 16. Resulta estimulante que estos aspectos sean valorados con la categoría de bastante adecuados, pues aquí se incluyen las acciones a emprender en cada una de las etapas de la estrategia, que por tanto, no requieren de modificaciones importantes.

Tres indicadores se evalúan con la categoría de adecuado (medianas alrededor de 3): 7. Fundamentos de la Etapa I (Diagnóstico), 10. Fundamentos de la Etapa II (Planificación-Instrumentación) y 17. Factibilidad de implementación práctica de la estrategia. Aunque la categoría de adecuado, significa que es aceptable, es un llamado de atención a los autores para continuar perfeccionando los fundamentos de estas dos etapas de la estrategia. Por otra parte, que la factibilidad se evalúe con esta categoría conduce a considerar que es una posibilidad real su implementación, aunque la dispersión geográfica del claustro y las dificultades reales para su movilidad hacia sus sedes centrales, puede haber condicionado que este indicador no se haya evaluado con una categoría superior.

Pregunta III. Evaluación de aspectos relacionados con el diagnóstico de necesidades formativas realizado

El gráfico 2 muestra los resultados para cada uno de los seis indicadores evaluados en relación con el diagnóstico de necesidades formativas. Dichos resultados pueden considerarse como confiables, pues el coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} determinado fue de 0,800, que corresponde a un resultado bastante coherente, lo que indica que los encuestados fueron bastante objetivos al realizar sus valoraciones.

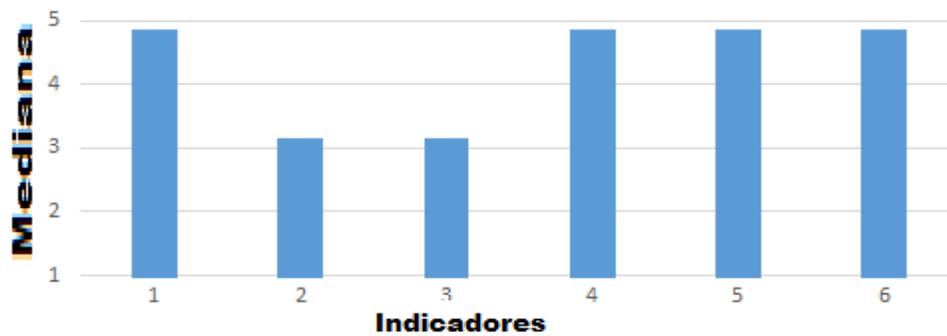


Figura 2. Resultados de la evaluación de aspectos relacionados con el diagnóstico realizado Fuente: Procesamiento de respuestas de expertos a pregunta III del cuestionario (elaboración propia)

Como se aprecia, todos los indicadores fueron evaluados favorablemente, dos de ellos con categorías de adecuado (Indicadores 2 y 3 con valor de mediana 3,15) y cuatro con categoría de muy adecuado (indicadores 1, 4, 5 y 6 con



mediana 4,85). Los indicadores con medianas elevadas indican que estos aspectos del diagnóstico no requieren ajustes de importancia, estos se refieren a: Correspondencia entre lo que se pretendió medir y lo que se midió, Tabulación y procesamiento de los datos recolectados, Interpretación de los resultados y Empleo de los resultados del diagnóstico para el diseño de las restantes etapas de la estrategia.

Por otra parte, los relativamente bajos valores de mediana de los indicadores 2 (Procedimiento seguido para seleccionar la muestra) y 3 (Muestra seleccionada), indican que en estos aspectos estuvieron centradas las debilidades del diagnóstico de necesidades realizado, lo que coincide con la valoración realizada por los autores al tratar esta etapa de la estrategia en apartados previos, que se debió a la situación coyuntural que se presentó con el transporte obrero en la Universidad, que obligó a que la encuesta se aplicara a todos aquellos profesores que, vía correo electrónico tuvieron la voluntad y la posibilidad de responder el cuestionario enviado.

Es oportuno enfatizar que, aunque la muestra no fue lo suficientemente amplia, comparada con el número de docentes universitarios, se logró una aceptable representación de departamentos docentes y CUM que funcionan en la institución, lo que permitió proyectar y planificar la estrategia de formación continua para todo el profesorado en función de satisfacer las necesidades que se detectaron mediante el diagnóstico.

Pregunta IV. Valoración de la pertinencia de los cursos de posgrado y de entrenamiento diseñados

Tanto los dos cursos propuestos (El aprendizaje autorregulado en los universitarios de pregrado. Vías para fomentarlo y Demandas educativas del siglo XXI para la formación de profesionales. Su implementación práctica en pregrado), como los dos entrenamientos (el empleo de las TIC en la universidad del siglo XXI: algunas experiencias y Gestión académica), obtuvieron una mediana de 3,2 y un coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} de 0,979, lo que significa que el resultado fue altamente coherente, que posibilita concluir que los expertos fueron muy objetivos en la emisión de sus criterios y se trata entonces de resultados muy confiables. Este valor de mediana implica que cada uno de los cursos y entrenamientos fueron evaluados como adecuados, lo que resulta alentador, pues podrán desarrollarse con los profesores tal y como fueron concebidos, sin embargo, el hecho de que las evaluaciones no alcanzaran la categoría de muy adecuado o bastante adecuado en ningún caso, es una alerta de que tanto los cursos como los entrenamientos requieren ser perfeccionados, lo que deberá tenerse en cuenta para realizarlo durante su implementación.

Pregunta V. Pertinencia de la metodología propuesta para el desarrollo de los cursos y entrenamientos

En el gráfico 3 se pueden apreciar los resultados de la mediana para cada aspecto evaluado.



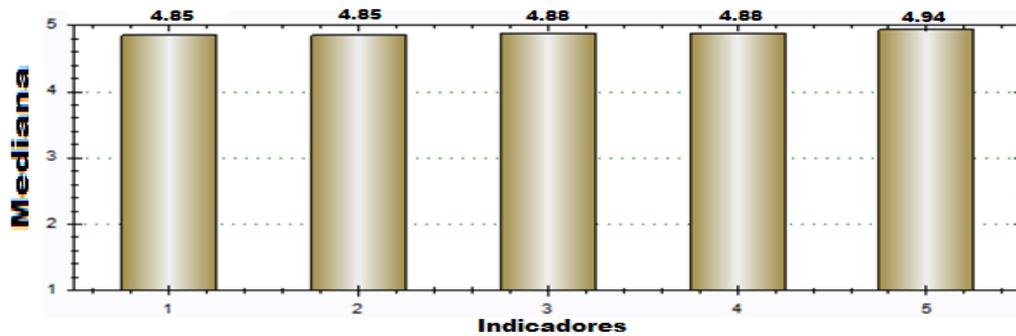


Figura 3. Resultados de la evaluación de la pertinencia de aspectos relacionados con la metodología propuesta. Fuente: Procesamiento de respuestas de expertos a pregunta V del cuestionario (elaboración propia)

Las elevadas medianas de los cinco indicadores (correspondientes a la categoría de muy adecuado) y un criterio bastante coherente del coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} (0,769), que conduce a considerar como objetivos los criterios emitidos por los expertos, indican que los aspectos considerados como parte de la metodología propuesta no necesitan ajustes de importancia para su implementación práctica. Ello no significa que deben ser aplicados de forma mecánica, sino que serán reajustados en la medida de las situaciones que se presenten en cada uno de los grupos de participantes durante el desarrollo de los cursos y entrenamientos.

Pregunta VI. Aporte (sugerencia, opinión, crítica, etc.) de los encuestados en relación con la propuesta presentada
Los principales aportes realizados por los expertos estuvieron dirigidos a tener en cuenta la opinión de los estudiantes de pregrado que hayan recibido estos cambios en su formación, consideran insuficientes las acciones de formación continua a desarrollar a partir de la situación que tiene la Universidad; sugieren agregarse en los fundamentos de la etapa la necesidad de la actualización de los profesionales a las nuevas tendencias socio-pedagógicas y científicas que impone el contexto; revisar el rasgo de “Contextualizada” porque no responde únicamente a que se ajusta a las necesidades de los profesionales de la Universidad, sino porque también responde a las exigencias socio-educativas de un contexto determinado.

Se trata de sugerencias válidas para el perfeccionamiento de la propuesta. Resulta de particular importancia enriquecer y perfeccionar la propuesta a partir de las opiniones de los estudiantes en la medida en que se vayan introduciendo los cambios en el PEA. Los autores consideran que, aunque insuficientes, es necesario partir de un mínimo de acciones formativas que permitan implementar los aspectos esenciales del modelo pedagógico propuesto y para ello los cursos y entrenamientos que se han proyectado pueden ser un buen punto de partida.

En general la validación realizada mediante el criterio de expertos ha resultado favorable y, por tanto, indica que su implementación debe desarrollarse exitosamente sin necesidad de ajustes de importancia, aunque la práctica será



mucho más enriquecedora y será la que determine los ajustes que habrá que ir realizando en la medida en que las necesidades lo demanden.

Conclusiones

La formación continua se asume como un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en su labor docente, la que transcurre a lo largo de la vida y que persigue un crecimiento profesional en ascenso, caracterizado por la competencia, el nivel de autonomía y un real compromiso con la formación de las nuevas generaciones. La Universidad, en correspondencia con los resultados del diagnóstico de las necesidades formativas en los docentes, propone una estrategia cuya misión es egresar un profesional con formación integral en relación con las demandas de la sociedad del siglo XXI y su objetivo general se dirige al desarrollo profesional de su profesorado, lo que implica no solo la construcción de conocimientos y habilidades para la docencia, sino también su motivación profesional y de los valores asociados a un desempeño profesional ético y responsable, en consonancia con las demandas educativas de la sociedad cubana. La estrategia de formación se caracteriza por ser sistémica, dialéctica, contextualizada, desarrolladora, diferenciada y parte de la vinculación de la teoría con la práctica; cuenta, además, con tres etapas: diagnóstico, planeación-instrumentación y evaluación, cada una de ellas con sus correspondientes acciones. Esta fue validada por un grupo de expertos; para ello se utilizó el Conexo en Dictámenes de Peritos, Especialistas o Expertos, cuyos resultados fueron favorables al demostrar que los expertos hicieron un análisis objetivo de cada uno de los indicadores, lo que revela que su implementación debe desarrollarse exitosamente sin necesidad de ajustes de importancia.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que el artículo presentado no ha sido publicado en ninguna otra revista y manifiestan estar de acuerdo con la política establecida por la revista.

Contribución de los autores

1. Conceptualización: Bertha Miqueli Rodríguez
2. Curación de datos: Andrés Rodríguez Jiménez
3. Análisis formal: Bertha Miqueli Rodríguez
4. Adquisición de fondos: Bertha Miqueli Rodríguez



5. Investigación: Andrés Rodríguez Jiménez
6. Metodología: Bertha Miqueli Rodríguez
7. Administración del proyecto: Andrés Rodríguez Jiménez
8. Recursos: Bertha Miqueli Rodríguez
9. Software: Andrés Rodríguez Jiménez
10. Supervisión: Andrés Rodríguez Jiménez
11. Validación: Andrés Rodríguez Jiménez
12. Visualización: Bertha Miqueli Rodríguez
13. Redacción – borrador original: Bertha Miqueli Rodríguez
14. Redacción – revisión y edición: Bertha Miqueli Rodríguez

Financiamiento

La investigación no requirió fuente de financiamiento externa.

Referencias

- Casadevall, A. Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del profesor general integral de secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2006.
- Figueroa, M. Estrategia metodológica para la preparación de los profesores del SUM Simón Bolívar en el fortalecimiento del trabajo metodológico. Tesis en opción al título académico de máster en Educación Superior, La Habana, 2007.
- Fraga, O. Estrategia de superación profesional para la preparación teórico metodológica del docente en el contenido de la ética martiana. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2005.
- González, J. Formación permanente del profesorado universitario. Revista Iberoamericana de Educación, 2007, n.º 43/2 – 10.
- González, R. y González, V. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 2007, n.º 43/6 – 15, 2007.



- Linares, M., Cruz D. Estrategia de superación pedagógica para docentes de la carrera de Medicina. 2013. [Consultado el 25 de octubre de 2019]. Disponible en <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/324/124.%3B>
- Martí, J. (1975). Obras Completas. Tomo IV. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 480 páginas.
- Martí, J. (1975). Obras Completas. Tomo XXI. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 236 páginas.
- Moynelo, H; Peña D; Fernández, B. y Batista, T. Estrategia de superación para perfeccionar la labor de dirección de los jefes de departamento docente de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García", 2017. [Consultado el 25 de octubre de 2019]. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1205/612>
- Padrón, E. Estrategia de superación para los docentes de Secundaria Básica en la dirección de la formación laboral de los estudiantes. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, 2006.
- Pérez, C.; Florián, J. y Pereira, M. Estrategia de la educación postgraduada en el territorio más oriental de Cuba. Revista Pedagogía Universitaria, (s/a), Vol. 7 No. 1.
- Pérez, A. Coherencia: Software de procesamiento para determinar el grado de coherencia en sistemas y procesos complejos y dinámicos. Congreso Internacional Pedagogía, La Habana, 2015.
- Ramos, I. Estrategia metodológica para elevar el nivel de preparación de los profesores del colectivo de año en las habilidades de trabajo con las fuentes de información escrita. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2007.
- Rodríguez, M. Estrategia metodológica para la preparación posgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias pedagógicas, La Habana, 2002.
- Rodríguez, A. et al. El Modelo Pedagógico para la Formación de Pregrado en la Universidad de Artemisa: Definición, Componentes y Fundamentos Teóricos. Informe de investigación. Universidad de Artemisa, Cuba (2017^a).
- Rodríguez, A. et al. Operacionalización y parametrización de la variable proceso de formación de profesionales en la etapa de pregrado en la Universidad de Artemisa. Informe de investigación. Universidad de Artemisa, Cuba (2018^b).



Rodríguez, A. et al. Modelo pedagógico acorde con las demandas del siglo XXI para la formación de profesionales en la Universidad de Artemisa. Código: PP221LH066. Informe de investigación. Universidad de Artemisa, Cuba, 2020^c.

Valle, A (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. La Habana.

Yolcu, H. y Kartal, S. Evaluating of In-service Training Activities for Teachers in Turkey: A Critical Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 2017, 5(6): 918-926. DOI: 10.13189/ujer.2017.050602

