

República de Cuba

UNIVERSIDAD CARLOS RAFAEL RODRIGUEZ

CIENFUEGOS

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN

TÍTULO: Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de
Secundaria Básica

AUTORA: MSc. Noemí Suárez Monzón.

TUTORA: DrC. María Magdalena López Rodríguez del Rey.

Cienfuegos, 2010

SÍNTESIS

El trabajo presentado se corresponde con la necesidad de perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica, al comprender su connotación en el desempeño profesional en este nivel. Así, desde la proyección estratégica y dialéctico materialista de los métodos generales de la investigación, y en particular de los métodos de la investigación cualitativa, se concreta el objetivo de proponer una metodología para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. La estructura capitular incluye las concepciones y perspectivas acerca del desarrollo profesional, sus exigencias para la dirección. En particular se exponen las ideas que la sustentan y se ordenan un grupo de pasos y procedimientos que deben cumplir los directivos de la Escuela Secundaria Básica para lograr el progreso de los profesores. Su factibilidad y pertinencia se evidencian en los resultados del criterio de expertos, directivos y del estudio de casos en la práctica, los cuales revelan que la aplicación de la metodología cambia la planificación, organización, ejecución y control de este proceso. La novedad de la propuesta se sustenta en la aplicación, articulación y contextualización de las teorías asociadas al desarrollo humano y la dirección científica educacional que impactan en la salud del docente, el papel del diagnóstico y la autovaloración en la orientación intencionada y consciente de la actividad, la valorización de la escuela como espacio de formación y la participación de varios sujetos, así como el carácter activo de la personalidad en la configuración de la identidad profesional.

Palabras clave: dirección, docente

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONCEPCIONES ACERCA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA BÁSICA: IMPLICACIONES PARA LA DIRECCIÓN	11
1.1. Concepciones sobre desarrollo profesional del docente	11
1.2. Modelos de desarrollo profesional pedagógico: crítica y toma de posición	16
1.3. Exigencias del desarrollo profesional de los profesores en Cuba. Implicaciones en Secundaria Básica	21
1.4. La dirección del desarrollo profesional. Regularidades históricas y tendencias actuales en Cuba	26
CAPÍTULO II. LA CONFIGURACION DEL RESULTADO: UNA TOMA DE DECISIONES METODOLÓGICAS	40
2.1. La dirección del desarrollo profesional. Reflexiones desde la práctica	41
2.2. Valoración de los resultados de la consulta a los expertos	49
2.3. Valoración por los directivos escolares de los pasos y procedimientos para perfeccionar en la dirección del desarrollo profesional en la escuela	52
2.4. Conceptualización y estructura de la metodología como resultado científico: una toma de posición	57
CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA DE LA METODOLOGÍA PARA PERFECCIONAR LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE SECUNDARIA BÁSICA	62
3.1. Fundamentos de la metodología para la dirección del desarrollo profesional	62
3.2. Los pasos y procedimientos para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del profesor de Secundaria Básica	72
3.3. Dinámica de las relaciones que propicia la metodología para la dirección del desarrollo	89
3.4. Requerimientos para la implementación de la metodología en la práctica	93
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA BÁSICA	96
4.1. Proyección para la validación en la práctica: ajuste y toma de decisiones	96
4.2. Valoración de la implementación en la práctica de la metodología.	104
Conclusiones	121
Recomendaciones	122
Bibliografía	123
Anexos	

AGRADECIMIENTOS:

La satisfacción que siento al culminar este trabajo es un aliciente para seguir en el camino de la ciencia y sirve para darme cuenta de cuánto se necesita para lograr una obra de esta naturaleza. El empeño, tenacidad, firmeza, perseverancia son sinónimos justos a su medida. Pero lo más interesante de esta afirmación es reconocer que sin los amigos y familiares que me han apoyado no hubiera sido posible.

Gracias a:

-La paciencia, la dedicación, la rigurosidad y la inteligencia de mi tutora la Doctora María Magdalena.

-La profesionalidad de los que se implicaron en mi proceso de formación doctoral y me fueron guiando en sesiones científicas y otros encuentros. A los doctores Baby, Mary, Robert, Cary, Longino, Requeiro, Eloy, Ángela, Cano, Alpízar, Ania, Lidia y Gisela.

-Compañeros del departamento de Formación Pedagógica por sus recomendaciones, confianza y hacer suyas mis tareas y funciones. A Elizabeth, Magda, Mary, Iraida, Martica, Katia, Mailé, Requeiro.

-Las atinadas y profundas recomendaciones de los oponentes de la predefensa la Doctora Nancy y al Doctor Leandro.

-A quién es sostén ilimitado de todos mis empeños, apoyo en los momentos difíciles: Mi hija.

-A quien cuida de mi papá, una de las personas que más quiero y me apoya cuando más lo necesito: Mi hermano.

-A quien te facilita los materiales necesarios para culminar esta obra: Sarita, Barco -A quienes cuidan de la redacción, ortografía y comprensión del texto: Oliva, Cary Cristina y Carmen.

-A los que apoyaron antes y durante las sesiones científicas, predefensa y defensa en la atención protocolar a miembros del tribunal, oponentes y compañeros que participan. José L, Rosa, Nidia, Yaquelín, Mary, Iraida, Martica, Elizabeth, Sarita.

A todos los que han compartido conmigo nerviosismos, ansiedades, expectativas, conflictos, críticas, elogios y aprobaciones.

!!!!Gracias!!!!

Dedicatoria

A las personas que han dejado su huella en mi vida para siempre: mis padres, los que me enseñaron a respetar, amar, sacrificarme, tener propósitos realizables.

A los maestros que despertaron en mí el deseo de aprender de leer, estudiar e investigar.

A mis alumnos y colegas del departamento que me estimularon a desarrollarme profesionalmente.

A mi hija para que sirva de ejemplo.

A todos lo que creen en el crecimiento personal y profesional.

.

INTRODUCCIÓN.

En el siglo XXI la formación del profesorado se concibe como parte del desarrollo profesional y adquiere un lugar clave en la concreción de las políticas educativas. Esta condición explica que constituya un tema de interés para investigadores, pedagogos, políticos y directivos de la educación, sobre todo, porque se reconoce que en los profesores descansa, en gran medida, la calidad del proceso de enseñanza -aprendizaje y se relaciona de manera directa con el proceso de renovación e innovación.

Por lo general, el desarrollo profesional se asocia con las acciones de formación inicial, capacitación o con un proceso de formación permanente, continua y gradual, que se organiza a lo largo de toda la vida profesional (González, 2008). Se le atribuye un significado especial al desempeño de la función docente porque es donde se manifiesta el desarrollo alcanzado, en correspondencia con las exigencias de cada enseñanza.

Sin embargo, la reflexión teórica durante la primera década del XXI, destaca las implicaciones que en este proceso tiene la personalidad del docente para la orientación del desarrollo profesional, así se afirma que estas resultan una unidad dialéctica que facilita el desempeño de las funciones profesionales.

Autores internacionales -Mantilla (2002) y Goleman (1995; citado por Martínez, 2006)– refieren la necesidad de desarrollar en el profesorado habilidades para la vida o genéricas –así denominadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS)- que les permitan conducirse de manera adecuada y resolver problemas. Incluyen conocerse a sí mismo, ser empático, comunicativo, criticar, reflexionar sobre la práctica, tomar decisiones, manejar emociones, situaciones de conflictos y resolver problemas.

A nivel nacional la referencia a las habilidades personales están asociadas a los estudios de desarrollo humano y dificultades del profesorado; así Fariñas (2005), refiere la existencia de habilidades conformadoras del desarrollo que posibilitan la eficiencia o competencia del individuo, ya sea en la actividad o en la comunicación con las demás personas y consigo mismo, en cualquier esfera de la vida, pues están en la base de todo aprendizaje y son mecanismos de autodesenvolvimiento.

Coinciden con las definidas por la OMS las relacionadas con la comunicación y la relación con los demás, el planeamiento y la solución del problema, la consecución de metas personales; se añaden las relativas a la organización temporal general de la vida cotidiana y la comprensión y búsqueda de información.

En el ámbito profesional –Pérez (2005) y Díaz (2006)- refieren que las funciones propias de la profesión pedagógica están íntimamente relacionadas entre sí, aunque tienden a privilegiar una u otra. Se advierte una diversidad de enfoques o perspectivas para su denominación, pero como regularidad reconocen la función docente-metodológica que da cuenta de las habilidades asociadas a la dirección del proceso pedagógico.

La plataforma teórica que sirve de marco a los procesos formativos del profesorado en Cuba alude a tres funciones esenciales, que por su contenido definen los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades necesarias para su desempeño: la investigativa, docente–metodológica y la orientación educativa. (Blanco, 2001). En los últimos cinco años, los estudios sobre estas – se orientan a la delimitación y sistematización de los contenidos específicos de cada una de las funciones: docente metodológica, (Parra, 2002); investigativa (Chirino, 2002) y orientadora (Recarey, 2004), en unidad con las cualidades de la personalidad que requiere el profesional de la educación; pero, estas se insertan como ejes que configuran la formación inicial, asociadas al conocimiento del contenido de la profesión y de las habilidades que engloban- caracterizar, orientar, investigar, dirigir-.

Así, el desarrollo profesional se le encarga a la Universidad Pedagógica, mediante los *programas de formación y superación postgraduada* en las distintas modalidades -cursos, diplomados, maestrías y doctorados- los cuales están asociados al contenido funcional de los cambios educativos y la actualización científica. En este caso, la Maestría en Ciencias de la Educación - en su concepción de amplio acceso- se reconoce que juega un papel esencial en la mejora de habilidades investigativas para resolver, por la vía científica, los problemas de la práctica educativa, pero no todos los docentes están incorporados, mientras que la preparación metodológica organizada en la escuela se encarga del tratamiento de los problemas emergentes y el contenido

del currículo. De manera específica, en la práctica las concepciones de desarrollo del docente de Secundaria Básica, son limitadas tal como se pudo constatar en la exploración preliminar que sirvió de marco para justificar la necesidad de esta investigación.

El estudio realizado incluyó la constatación de los problemas de desarrollo profesional en un grupo de profesores de Secundaria Básica. Para ello se utilizaron entrevista, la observación participante, visitas a clases y actividades metodológicas, durante una semana en las escuelas. Los resultados develaron dificultades en el desempeño profesional que informan de fallas en el desarrollo de las habilidades personales y pedagógicas para cumplimentar las funciones. (Suárez, 2007)

Esta situación generó un segundo estudio con los directivos sobre la dirección del desarrollo profesional. De manera específica, al indagar acerca de la *planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las acciones de desarrollo a través de* la revisión de documentos, la entrevista con los directivos en la Secundaria Básica; en este caso, jefes de grado y directores, se constató que al *planificar y ejecutar* el proceso de determinación de necesidades / potencialidades se hacía a partir de la evaluación profesoral y el diagnóstico al inicio del curso.

Este incluye variables relacionadas solo con el desempeño y como métodos para diagnosticar a los profesores: resultado de las observaciones a clase, las evaluaciones a los alumnos y la preparación metodológica. Identificaron la principal dificultad en el dominio del contenido de las asignaturas para concebir las clases. Al referirse a los métodos para identificar esta problemática, exponen que utilizan "*la visita a clase*" y que en este sentido la preparación metodológica también es un referente a tomar en consideración.

Además, se pudo comprobar que la *prioridad en la atención a los docentes está dado por indicadores, tales como: experiencia profesional y resultados de los alumnos, por tanto, se trabaja con los que presentan dificultades y no se destaca la potencialidad*, lo cual incide en los errores acerca del rigor con que se valora el desarrollo que alcanza el docente y no se tiene una visión prospectiva indicadora de su orientación.

En cuanto a la planificación de los contenidos del desarrollo, se orientan al tratamiento didáctico-metodológico de los contenidos de las diferentes asignaturas, a partir de la necesidad de preparar a los profesores para transitar por el nivel y tener que dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área del conocimiento, con apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Las formas se organizan en el centro y se hacen corresponder con la preparación metodológica en las asignaturas y la autopreparación, sin que existan relaciones entre ellas y son dirigidas por el jefe de grado. En este sentido, los directivos aseguran que las formas más favorecedoras del desarrollo profesional son las modalidades de postgrado (cursos, diplomados, maestrías y doctorados). Agregan que la Maestría en Ciencias de la Educación -en su concepción de amplio acceso- juega un papel esencial en el progreso de habilidades investigativas para resolver por la vía científica los problemas de la práctica educativa; pero no todos los profesores están incorporados a esta y aún no se aprecia la influencia de este tipo de superación en el proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen.

Por su parte, la revisión de los planes individuales- documento que revela los indicadores de eficiencia que deben cumplimentar los profesores en dependencia de las prioridades- no precisa los procedimientos, las formas de desarrollo y evaluación, ni la bibliografía actualizada que contribuyan a resolver las dificultades que se recogen en la evaluación del desempeño. Tampoco se refleja la planificación de los sujetos, que pueden influir sobre él y aportar a su desarrollo.

Esta situación advierte la existencia de la contradicción que sustenta el trabajo: y que se manifiesta entre las exigencias políticas planteadas al desempeño del docente de Secundaria Básica y las concepciones teórico/ prácticas de dirección del desarrollo profesional que tienen lugar en la escuela. Desde esta perspectiva se justifica el **problema científico** ¿Cómo perfeccionar la dirección del desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica? Por tanto, el **objeto de estudio**: el desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica como proceso y el **campo de acción**: la dirección de este proceso con énfasis en las

concepciones y prácticas que deben asumir los directivos escolares en la Secundaria Básica.

Proponer una metodología para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica, es el **objetivo de la investigación** y se precisa la **idea a defender**: *Para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica, se precisa una metodología que asuma el desarrollo profesional desde la articulación intencional de la dimensión personal y pedagógica del desempeño del docente y guíe a los directivos en la planificación, organización, ejecución y control de las formas de desarrollo en la escuela.*

Este proceso implica el desarrollo de las siguientes **tareas científicas**.

1. Fundamentación de las concepciones sobre desarrollo profesional del docente y su dirección en la Secundaria Básica cubana.
2. Identificación de las necesidades y potencialidades personales/ pedagógicas de los profesores de Secundaria Básica y las particularidades de la dirección del desarrollo que ejecutan los directivos de esta enseñanza en la práctica.
3. Elaboración de una metodología para el perfeccionamiento de la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica.
4. Validación de la metodología propuesta.

Como resultado de estas tareas se generó la conformación de una metodología de la investigación sustentada en el método dialéctico- materialista y consigue articular los métodos generales de la actividad científica, desde una concepción holística, en la cual se integran los enfoques cualitativos y cuantitativos en función de ampliar y confirmar los resultados. Así, la lógica del proceso describe cuatro momentos en el que los métodos cumplen una función esencial en la construcción del conocimiento.

En el cumplimiento de la primera tarea -por su naturaleza teórica- se privilegian los métodos de la unidad de lo analítico-sintético; inductivodeductivo; histórico-lógico y la generalización en el estudio del objeto y campo de investigación, lo cual sirvió para la valoración crítica de la información científica y la orientación de la toma de posiciones teórico - metodológicas. Se realizó el análisis de los modelos de desarrollo profesional del profesorado, las exigencias específicas al

desempeño del docente de Secundaria Básica y las formas empleadas para la toma de decisiones que favorezcan la dirección del desarrollo en este nivel educativo. De eso se informa en el capítulo I.

La tarea relacionada con el estudio de la práctica –que se incluye en el capítulo II- asumió los métodos del nivel empírico como esenciales y a partir de la triangulación de la información que se generó de las entrevistas a profesores, utilizadas en la investigación para determinar las necesidades y potencialidades que se autodiagnostican en el desempeño, confianza con que desarrollan las tareas, formas de desarrollo y de control que orientan los directivos, así como sus preferencias en este sentido.

La observación participante durante la dirección del proceso pedagógico permitió elaborar el registro del desempeño de sus funciones y precisar las principales insuficiencias y potencialidades que manifiestan, determinar las regularidades que marcan su actividad y luego para validar la propuesta en los contextos donde esta se implementó.

Asimismo, la entrevista a los directores de escuela y jefes de grado fue utilizada para indagar sobre la concepción general de la dirección y el procedimiento que siguen para la determinación de necesidades, formas empleadas, así como la relación que tienen los contenidos que se abordan en estas, con las necesidades y potencialidades en el desempeño de los profesores y las formas de evaluación del desarrollo profesional.

Relevancia se le concedió, además, al análisis de documentos, método clave para establecer la contradicción entre lo que está planteado como política y la práctica educativa. Entre los utilizados están: *Modelo de Secundaria Básica; los informes de caracterización; planes de superación y de trabajo metodológico, entre otros del docente y los directivos.*

La configuración del resultado como expresión de la tercera tarea, respondió al empleo de los métodos generales: analítico- sintético, inductivo- deductivo, de lo abstracto a lo concreto, generalización; pero connota de manera particular el método sistémico en el establecimiento de relaciones entre los conceptos de desarrollo profesional, el desempeño profesional y las formas de desarrollo profesional y la modelación con el propósito de diseñar los componentes y relaciones esenciales de la metodología.

El método empleado para la construcción del resultado fue el **criterio de experto**, en el cual se utilizó el programa estadístico para el procesamiento de los datos que propone Crespo (2006) y el **grupo de discusión** con los directivos escolares, con el propósito de recoger los criterios sobre los pasos y procedimientos para precisar las modificaciones necesarias en la estructuración del resultado y en su aplicación práctica.

La implementación práctica de la propuesta fijó el propósito de valorar la validez de la metodología y develar las posibilidades de transferibilidad así como generar teoría acerca de las barreras y potencialidades del resultado. En este momento se consideró oportuno asumir el **estudio de casos múltiples** para realizar el examen completo y detallado de las características de los casos objeto de estudio y evaluar la evolución de cada caso (escuela) donde se aplica la metodología como caso particular. La muestra seleccionada fue intencional y cursó a partir del análisis crítico de las características de cada una de ellas, las cuales resultan representativas del total de escuelas de Cienfuegos.

En este proceso fue posible, además, utilizar otros métodos empíricos sobre todo el **análisis de documentos, el productos de la actividad, la observación participante, el grupo de discusión y las entrevistas** para recoger la información que quedó registrada en memorias e informes elaborados en esta investigación, lo cual facilitó el análisis y procesamiento para realizar las interpretaciones y llegar a conclusiones.

En el estudio empírico inicial de profundización y en los resultados se utilizan los métodos matemáticos; **el cálculo porcentual** durante el procesamiento de los resultados arrojados en los instrumentos y se utilizan los recursos del programa Excel para confeccionar los gráficos que explican los argumentos presentados en el análisis de los resultados.

De acuerdo con el propósito y alcance del objetivo se identifica como **contribución a la teoría** la concepción del *desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica*; - primero- asumirlo como proceso y resultado de la *influencia de otros procesos concomitantes: formación y evaluación que toma como plataforma el desempeño pedagógico* en el contexto de la escuela y desde este marco precisar la concepción de la dirección del desarrollo profesional, que se presenta como sustento de la metodología y *destaca la determinación de las*

necesidades/potencialidades la intencionalidad del proceso hacia la dimensión personal y pedagógica como unidad dialéctica hacia las cuales se orienta el proceso, la renovación metodológica de las formas de desarrollo y la secuenciación de acciones que justifican una participación activa de los profesores y directivos en la dirección del proceso que utiliza como marco legal el sistema de trabajo de la escuela y las potencialidades del contexto.

Asimismo, la **contribución a la práctica** de la metodología se expresa en los pasos y condiciones que actúan como guía para la actuación de los directivos: en este caso se destacan los *procedimientos para el diagnóstico, la elaboración de los programas de desarrollo individual*, optimizar las potencialidades de la escuela y de los sujetos implicados y *los materiales que se gestaron durante la práctica para la preparación de los directivos*, los cuales tienen amplias posibilidades de generalización al concebirse en formato digital.

La **novedad e importancia** del trabajo radica en la propia aplicación, articulación y contextualización de las teorías asociadas al desarrollo humano y la dirección científica educacional que impactan en la salud del docente, el papel del diagnóstico y la autovaloración en la orientación intencionada y consciente de la actividad, la valorización de la escuela como espacio de formación y la participación, el carácter activo de la personalidad en la configuración de la identidad profesional en una concepción que fundamenta el reclamo político y satisface de manera práctica la necesidad de los directivos escolares de la Secundaria Básica.

Los resultados parciales de esta investigación y la propia metodología constituyeron parte importante de los trabajos presentados a eventos y publicados en memorias de eventos territoriales de la Universidad e internacionales de Pedagogía y revistas locales. Además, como resultado de la investigación se defendieron dos tesis de Maestría en el tema, realizadas por directivos implicados en el proceso. **Estructura de la tesis**

La tesis quedó estructurada en cuatro capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. La introducción está destinada a fundamentar el problema, presentar los elementos del diseño teórico-metodológico de la investigación de la investigación, los aportes y novedad de la misma.

El capítulo I fundamenta la concepción del desarrollo del profesional de la educación a partir del análisis de los modelos de desarrollo. Se enfatizó en las exigencias del desarrollo profesional en Cuba y de manera específica, en la implicación del docente de Secundaria Básica. Asimismo se incluyó una valoración teórica de la dirección y en la cual se incluyeron las regularidades históricas y tendencias actuales en el contenido y la forma organizativa que adopta la superación diseñada, la responsabilidad en la dirección y los criterios para la determinación de necesidades. La sistematización de los aspectos teóricos permitió al concluir el capítulo asumir la concepción de dirección del desarrollo profesional que se defiende en esta investigación.

El capítulo II inició con las reflexiones desde la práctica que se describen a través de un estudio empírico en profundidad sobre el desempeño del docente y la dirección del desarrollo por parte de los directivos, en el cual se devela la problemática fundamental, luego se elabora una propuesta de los principales cambios que contribuirían a la solución del problema, los cuales se confrontaron con los expertos y directivos. Concluyó el capítulo con la valoración de los resultados de investigación sistematizados en la Secundaria Básica y la toma de decisiones sobre el tipo de resultados que se presenta. En el capítulo III se presentó la metodología, en cuya estructura se aporta lo cognitivo, a partir de los fundamentos que sustentan la concepción de la dirección del desarrollo profesional, luego lo instrumental desde la explicación de cada uno de los pasos y procedimientos, que les permitiría a los directivos dirigir el desarrollo profesional; su representación gráfica, así como los tipos de relaciones que se establecieron durante su puesta en práctica y requerimientos necesarios para su implementación en la práctica.

En el capítulo IV se presentan los resultados de la validación. El cual se inició con los ajustes derivados de la valoración de expertos y directivos; así como la toma de decisiones sobre la metodología a emplear para la evaluación/interpretación de los datos y los centros donde se aplicaría la metodología. Se precisa el proceso de preparación de los directivos y luego se presentaron los resultados de esta en cada paso (escuela) y concluye el capítulo con la valoración de los cambios en la dirección del desarrollo y en desempeño del docente.

Además, se elaboraron las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. Se agregaron documentos en CD-ROM referidos a las memorias de las actividades de preparación a los directivos y la descripción de los resultados del producto de la actividad de profesores y directivos durante el proceso de aplicación de la metodología. Se añaden los materiales para la preparación en manuales.

CAPÍTULO I CONCEPCIONES ACERCA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE SECUNDARIA BÁSICA: IMPLICACIONES PARA LA DIRECCIÓN

Los referentes teóricos relacionados con el proceso de formación y desarrollo profesional, su concepción desde distintas perspectivas y modelos más generales constituyen los aspectos esenciales abordados en el presente capítulo. Se alude a las particularidades de su dirección, desde el empleo de las formas de superación en las distintas etapas y se especifican las exigencias personales y profesionales, que demandan el desempeño del docente de Secundaria Básica. En interés de estas, se inicia con una referencia general al objeto de investigación

1.1 Concepciones sobre el desarrollo profesional del docente

Asumir la conceptualización del término desarrollo profesional resulta un ejercicio en el que los recursos semánticos son necesarios para comprender el alcance del mismo, en el marco de esta investigación. Se justifican como preámbulo a las precisiones, que desde el punto de vista filosófico y psicopedagógico, sugiere la posición del estudio.

En general, se refiere a desarrollo cuando se declara el interés por *“acrecentar, dar incremento, explicar una teoría o ponerla en práctica”* y desde el punto de vista filosófico, se define como *“proceso de aumento desde lo inferior (desde lo simple) a lo superior (lo complejo) que pone de manifiesto y realiza las tendencias internas y la esencia de los fenómenos, los cuales conducen a la aparición de lo nuevo. El paso de lo inferior a lo superior se produce porque en lo inferior se hallan contenidas en estado latente, las tendencias que conducen a lo superior, siendo lo superior lo inferior desarrollado”* (Rosental M, Iudin; 1981: 21).

En el marco de la psicología y la pedagogía marxista este término informa de un proceso que se distingue por el cambio gradual, continuo y progresivo hacia etapas superiores, mediante diversas actividades relacionadas entre sí para la formación y desarrollo de la personalidad, lo cual incide no sólo en el desarrollo personal del sujeto, sino también en el de la institución, al alcanzar un mejor

desempeño socioprofesional del profesor, en correspondencia con las exigencias del contexto histórico social en que labora.

La posición se sustenta en las reflexiones de varios investigadores internacionales y nacionales, que de manera recurrente abordan el tema de la profesión docente, (Sánchez, 1992; Imbernón, 1994; Coll, 1994, Medina, 1998; Jiménez, Vilà, 1999; citados por López, 2004). Los elementos que aportan la sistematización de sus concepciones permitieron distinguir elementos esenciales para una definición operacional válida, en el contexto del trabajo presentado. En este sentido, **se advierte que desarrollo profesional del docente puede concebirse como proceso y resultado.**

Desde la perspectiva de proceso, se reconoce el carácter sistémico con la intención de promover cambios en las creencias, conocimientos profesionales del docente, para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión del proceso pedagógico. En ella se produce un aprendizaje constante, que acerca al profesor a la práctica profesional y/o desde la misma tiene lugar el salto cualitativo en el desempeño pedagógico.

Se identifica como resultado cuando la transformación de los docentes es progresiva, creciente, evolutiva en su contexto histórico-social y deviene en conocimientos, habilidades, capacidades que ofrece la teoría pedagógica al desempeño en la práctica y viceversa. Desde la cual tiene lugar la construcción de la identidad profesional, que promueve y consigue la satisfacción de necesidades en el ejercicio de la profesión, al obtener una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional, en el sentido más holístico posible. En Cuba, González Maura, (2006: 3) asocia *el desarrollo profesional con un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor, con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional.*"

Por tanto, se considera que el desarrollo profesional no es un proceso espontáneo; sino todo lo contrario, su carácter permanente indica la acción mediadora de los sujetos que comparten un contexto histórico-social, la actividad profesional y es en la interacción continua entre estos donde tienen

lugar los cambios para llegar a estadios superiores cuando el sujeto -desde la autonomía e independencia profesional relativa- articula sus intereses y expectativas personales con las exigencias socioprofesionales planteadas por el sistema educativo, comprometiéndose a participar y gestionar su constante perfeccionamiento.

Reconocer la acción mediadora de otros procesos concomitantes que actúan como condicionantes del desarrollo profesional, es la idea defendida por varios autores al promover programas de desarrollo sustentados en una metodología participativa en las cuales articulan formación, evaluación y desempeño al término desarrollo profesional. (Canfux, 2000; Sierra, 2003; Martín, 2002; citados por González, 2006).

En este sentido respecto a la formación, Sánchez, (2006:1) y Cáceres, (2007: 3) coinciden en declarar que se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado, sistemático, dirigido tanto a sujetos de la formación inicial, como a docentes en ejercicio, para lograr cambios y mejoras en su desempeño.

Tal consideración es válida, al asumir la existencia de una interdependencia entre formación y desarrollo; pero, este último no puede limitarse a su condición de resultado, pues asumirlo como proceso involucra la impronta que marcan los programas de formación. Sin embargo, el carácter planificado, gradual y continuo del desarrollo profesional del profesor, depende en gran medida de las influencias, exigencias y resultados de la planificación, organización y ejecución de la formación inicial: luego ellas tienen una proyección diferente, aunque se complementan.

A lo anterior se adiciona que el desarrollo profesional docente desde la misma perspectiva - de proceso- alcanza una dimensión más amplia, en la cual incluye otro proceso mediador esencial como es la evaluación profesional. Para legitimar desde la teoría esta idea se asume la concepción de Ferrer (2009) en la cual significa la evaluación como *“resultado de la medición de conocimientos, habilidades, que al ponerse en acción durante el desempeño expresan el nivel alcanzado en el desarrollo profesional para producir un cambio prospectivo”*.

Pero, la base de las relaciones entre ambos procesos se definen en las funciones y tareas de desempeño porque configuran el marco legal de exigencia

y el alcance que debe tener uno y otro en esta relación triádica, en la cual la concepción que sustente su dirección, determina la orientación del desarrollo. Desde esta concepción, tanto en la formación inicial, como en la permanente, tiene lugar el desarrollo profesional, pero se distinguen por la orientación de los objetivos, contenidos y niveles de progreso que alcanzan los docentes. Así, en la formación inicial el futuro graduado se pone en contacto con las Ciencias Pedagógicas, las disciplinas académicas del nivel escolar en que se desempeñará y aprende a desarrollar, de manera consciente, los procesos propios de la profesión: diagnosticar, dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, problematizar la realidad, buscar soluciones y orientar el desarrollo de la personalidad de sus escolares, los cuales se estructuran en las asignaturas que conforman el currículo: el diseño y desarrollo del currículo orientan su contribución al desarrollo profesional del egresado; mientras que, las formas de superación postgraduada y del trabajo metodológico actúan como potenciadoras del desarrollo profesional del profesor, durante el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, se considera que durante la formación permanente, estas no deben ser las influencias exclusivas; sino que incluye otras actividades de autogestión y socialización que propician el perfeccionamiento de los saberes *aprehendidos*, en correspondencia con las exigencias socio profesionales y el contexto en que se lleva a cabo *la actividad pedagógica profesional*. De esto no solo son responsables los departamentos de superación de las universidades sino, también los directivos de la escuela y el propio profesor. En cualquier caso, lo común en ambos es que para que tenga lugar el desarrollo profesional del docente, las formas deben concebirse, tanto desde la necesidad como desde la potencialidad manifestada en la práctica pedagógica, y asegurar la articulación de los contenidos que distinguen el modo de actuación profesional.

Así, el desempeño profesional del docente constituye un asunto de máximo interés para promover iniciativas orientadas al desarrollo profesional. Se advierte que las propuestas cursan desde dos perspectivas; una tecnológica (Añorgas, 1997; Roca, 2001) y otra alude a la función profesional en el marco de la profesión docente (Chirino, 2002; Blanco, 2004; Caballero, 2004).

En la primera, el interés se centra en el desempeño; reconoce en el modelo del profesional la configuración ideal del profesional eficaz para resolver o solucionar los problemas de la producción o los servicios, en correspondencia con el sistema social; por tanto, el desempeño está ligado a las competencias laborales que engloba conocimientos, habilidades y conductas como un sistema, donde tienen un importante valor las habilidades; la ejecución de tareas con gran cuidado, precisión, exactitud, profundidad y calidad y las acciones que realiza el recurso humano en una profesión u oficio aprendido, lo cual permite la elaboración de un producto de alta calidad.

En la segunda perspectiva, el elemento clave se orienta al desarrollo de una práctica en la cual el profesional responde a los problemas profesionales que se presentan en el proceso pedagógico de forma creativa e implica su condición personal para el cumplimiento del rol profesional y tareas que se concretan en las funciones que se prescriben, de acuerdo al marco laboral en que se desempeña.

Por otra parte, la definición de funciones y tareas del desempeño profesional pedagógico, que indica la política educativa en el modelo pedagógico de escuela, fija la aspiración del desarrollo y en la práctica se asume como manifestación o resultado del desempeño; en tanto *integra los recursos personológicos, los conocimientos, habilidades y capacidades pedagógicas que le permitan el cumplimiento de roles, tareas, funciones y resolver los problemas de la vida profesional cotidiana.*

De lo anterior se entiende que la brecha entre el desempeño práctico (estado actual) y el modelo de desempeño (estado ideal) diseñado en la política educativa, define la dimensión o ámbito de desarrollo hacia el cual deberán dirigirse las actividades de evaluación y formación: tal consideración orienta las decisiones para alcanzar cada vez más altos niveles de perfeccionamiento profesional.

La lógica de esta interdependencia y subordinación mediadora se representa en la figura siguiente

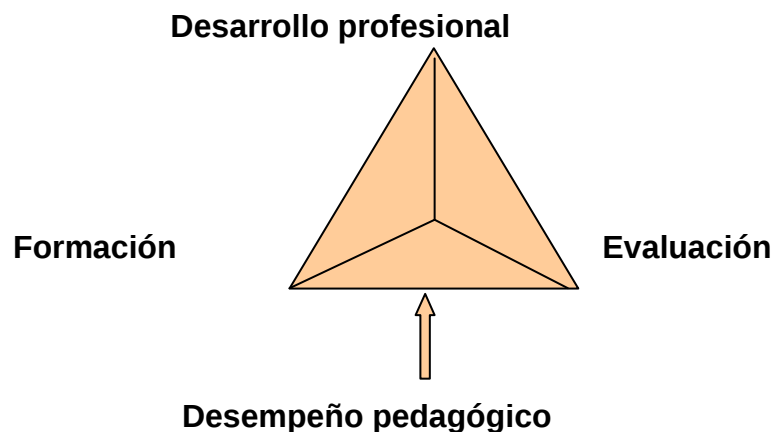


Fig. 1 Representación de las relaciones entre formación, evaluación, desempeño en el desarrollo profesional

Por tanto, los cambios que tienen lugar en la escuela, al ser compulsados por el perfeccionamiento continuo de la educación y el desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, plantean el redimensionamiento de las tareas y los modos de enfrentarlas. Sin embargo, las funciones consideradas marco que define el tipo de profesor que necesita la sociedad, tienen una mayor estabilidad; pero para enfrentar estos cambios se necesita estimular el desarrollo profesional del profesor, a lo largo de la vida laboral como garantía para la calidad en su desempeño.

No obstante, la mayor o menor coincidencia en estas concepciones se identifica, como referente para resolver otra contradicción respecto al tema: la diversidad de perspectivas teóricas acerca de cómo alcanzar estos objetivos.

1.2. Modelos de desarrollo profesional pedagógico: crítica y toma de posiciones

Las reflexiones teóricas sobre las prácticas educativas revelan la existencia de -al menos- cinco modelos/tipos de desarrollo profesional, que dan cuenta de la evolución de las concepciones teóricas de la profesión docente tipificadoras del proceso, de acuerdo a la finalidad con que a ella se le recurre: la transformación

y calidad de los procesos educativos. Así se reconocen: *modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*, *modelo de procesos de perfeccionamiento* (proceso-producto), *modelo organizativo* y *modelo de indagación* (investigación-acción). Cada uno de ellos advierte características esenciales de este proceso, que pueden aportar a la conformación de un modelo más viable, en las condiciones de desarrollo del profesional de la

Escuela Secundaria Básica en Cuba. Veamos las esenciales.

El modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza toma en consideración la evaluación de los docentes en su carácter de proceso e inicia la formación encaminada al perfeccionamiento de la práctica profesional. En este modelo el desarrollo profesional está ligado a su evaluación, pero más que buscar mecanismos de control del profesorado a su quehacer cotidiano, se trata de evaluar a los profesores para orientarles hacia dónde dirigir el perfeccionamiento profesional (Zabalza, 1990; citado por Peña 2003: 20). Ello supone involucrar al profesorado en procesos motivadores y cooperativos, para que surjan iniciativas de autoevaluación. Este sostiene una orientación personal; pero se advierte una preocupación grupal al hacer de la evaluación un proceso cooperativo, pues la opinión de los demás también es importante. El hecho de colocar al profesor como centro y responsable de sí mismo refuerza el valor de la individualidad y conduce al *modelo de proceso de perfeccionamiento* que trata de responder a las necesidades de formación detectadas de manera individual por el profesor (Villar Angulo, 1993, citado por Peña, 2003: 20). En este modelo se atiende el principio de la individualización y del carácter irrepetible de la personalidad: se sustenta en la idea de que lo que es viable para un profesor no tiene que serlo para otro, y se pretende brindar las alternativas suficientes para propiciar su propio desarrollo profesional. Esta cuestión es favorable, en tanto se refiere a un punto de primer orden al realizar cualquier proyecto de desarrollo profesional, pero se advierte la tendencia a ponderar el valor del carácter personalológico del ejercicio profesional.

La iniciativa de poner el énfasis en los aspectos institucionales, no sólo personales, del desarrollo profesional, lleva a una aproximación al *modelo organizativo* -referenciado por (Villar Angulo, 1993, citado por Peña 2003:21).

Este observa el desarrollo profesional del profesorado como una parte esencial del conjunto de elementos que propician la calidad total del proceso; es decir, para este autor no tiene sentido centrarse en el perfeccionamiento individual del profesor si no se atiende a las condiciones de trabajo en la institución, y de manera específica, aquellas relacionadas con las organizativas en las que el profesorado se desenvuelve diariamente, así como los objetivos, planes y proyectos, que la propia institución se ha marcado como líneas estratégicas.

Desde este modelo se sugiere el cambio estructural y organizativo de la institución, preocupándose en especial, de las relaciones de comunicación, participación social en la que la institución se inserta. El modelo se presenta con un marcado enfoque institucional, tiende a realzar más las necesidades de las instituciones- en los niveles macro- que a las propias de cada profesor.

Por su parte Fernández, 1999, (citado por Peña, 2003: 21) propone el *modelo de indagación*. En este, el profesor es un sujeto que trata de develar en el ejercicio diario de su profesión las fuentes de su propio perfeccionamiento, mediante la autoobservación, el planteamiento de problemas, la orientación hacia búsqueda incesante de respuestas a los mismos. Se trata de establecer un continuo entre investigación, innovación y formación. En resumidas cuentas el modelo fundamenta la formación del profesor sobre la base de la investigación de su práctica docente.

El *modelo integrador* de desarrollo profesional -que defiende Peña (2003: 22)- se fundamenta en tres directrices fundamentales:

- a) Debe estar *centrado en la práctica profesional del profesorado*. Indica que en el desempeño de sus funciones es donde pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas, respecto al propio quehacer docente
- b) Debe *sustentarse, en la medida de lo posible, en las iniciativas de los propios profesores*. Alude a la necesidad de participación activa de los profesores en este proceso, lo que obliga a crear condiciones favorables por parte de quienes lo dirigen, para que este objetivo se alcance.
- c) *Demanda actitudes y conductas cooperativas* entre los profesores.

Sugiere la necesidad de aprovechar las potencialidades de unos y otros desde el respeto, la comunicación positiva y la cooperación.

Este modelo apunta, más explícitamente, hacia el cambio en la vida de la escuela, desde los procesos reflexivos que protagoniza el profesorado acerca de su propio desempeño y de las potencialidades del profesor, apoyando el desarrollo del otro. Esta condición marca la diferencia con los anteriores, pues si bien en los modelos anteriores, de una manera u otra, se aportan elementos esenciales para una concepción de desarrollo diferente, se revelan concepciones diferentes acerca de los referentes de partida y los sujetos que dirigen tal como se muestra en el cuadro de la siguiente figura:

Modelos de desarrollo	Referente de partida	Sujeto que dirige el desarrollo	Objetivo de la transformación
Evaluación para la mejora de la enseñanza	Evaluación de los directivos y autoevaluación.	Los directivos con ayuda del profesor.	La práctica educativa
Perfeccionamiento	Necesidades de formación del profesor	El propio profesor	La práctica educativa
Organizativo	Condiciones organizativas, objetivo y planes de la institución.	Los directivos	Las relaciones de participación social en que se inserta la escuela.
Indagación	Fuentes de autoperfeccionamiento	El profesor	La práctica educativa
Integración	Autorreflexión de su desempeño y de sus potencialidades	Los directivos con la participación activa de los profesores	La práctica educativa

Fig. 2 Síntesis de los modelos de desarrollo

Sin embargo, es recurrente que el objetivo de transformación se centre en la práctica educativa o lo que es lo mismo, en el desempeño del profesor. De ahí que se coincida con Peña, (2003:22) en que un proyecto de desarrollo profesional más abarcador, intentaría superar los límites entre uno y otros modelos, para integrar el desarrollo personal del profesorado con el desarrollo de la institución y por ello asegura que: *“No puede haber desarrollo profesional*

sin centrarnos en los profesores, en la detección de carencias y satisfacción de las mismas en cada profesor y profesora, en la persona que es cada profesor; pero tampoco podemos concebir en la escuela de nuestros días el desarrollo profesional de su profesorado al margen del crecimiento y desenvolvimiento de ella misma”

En esta investigación se asume la concepción anteriormente citada, al considerar que el desarrollo profesional implica el carácter personal del modo de actuación que caracteriza el desempeño del profesor. Luego, el desarrollo profesional, informa de la manera en que asimila y se apropia el profesor de las acciones intencionadas, promovidas por las influencias formativas que se organizan y el modo en que se (re)significan durante las interacciones y valoraciones de los sujetos implicados en el tiempo de la práctica educativa – sobre todo en la escuela- por tanto, la personalización de los contenidos y formas de desarrollo será lo que permita alcanzar cualidades superiores en el desempeño del profesor.

Por tanto, la articulación y dialéctica de los aspectos más renovadores de las concepciones y modelos anteriores, permiten asumir una postura renovadora del desarrollo profesional, lo cual incide directamente en la concepción de su dirección.

Esta particularidad sirve de base a la investigación, al considerar el desarrollo profesional del docente como un ***proceso de transformación continuo, permanente, planificado, de crecimiento personal que debe ser dirigido desde que comienza la formación inicial y en la formación permanente- tiene un carácter personalizado, contextual; se expresa como resultado de la integración de las habilidades genéricas personales y pedagógicas, que al ponerse en acción, durante el desempeño del rol profesional -de acuerdo con las exigencias histórico-sociales y científico- pedagógicas que se produce en la práctica- permiten al profesor comprender y apropiarse de las tareas, funciones, enfrentar la práctica desde una posición crítico reflexiva, fundamentar la toma de decisiones didáctico- pedagógicas, acceder al conocimiento desde múltiples fuentes de información de forma autónoma, establecer relaciones comunicativas, empáticas y positivas con los demás; resolver conflictos y problemas de la práctica.***

Esta perspectiva indica, entonces, que el proceso de desarrollo profesional deberá expresarse en el desempeño y por tanto, los resultados que el profesor alcanza en su labor informan acerca de los cambios cualitativos que caracterizan la tendencia de ese desarrollo, siempre mediatizada por los aspectos psicosociales donde el docente realiza su actividad. Luego, la dialéctica entre proceso y resultado, descansa en la manera en que se planifican, organizan, ejecutan y evalúan las actividades de desarrollo, lo cual otorga un lugar esencial a la dirección.

Por tanto, una concepción de dirección orientada hacia la perfección del desarrollo profesional, enfatiza en cuatro aspectos esenciales: primero, el papel del estado psico/socioprofesional del profesor frente a las demandas del sistema educativo, que se manifiesta en la manera que enfrenta su propio desarrollo, desde las características de su personalidad. En segundo lugar, el desempeño profesional como referente para determinar la orientación y el resultado del desarrollo profesional. En tercer lugar, el carácter contextual y participativo de las formas organizativas que adoptan las actividades de desarrollo profesional que se organicen y en cuarto lugar, el rol de los sujetos participantes en la conducción del proceso.

El último aspecto resulta esencial para concretar la dirección del proceso en tanto; por un lado advierte que la dirección exige la participación del propio profesor, de los directivos y los demás sujetos que en su función metodológica, política o profesional inciden en el proceso de desarrollo. No obstante, la función de los directivos escolares es fundamental porque coordinan, organizan y facilitan la concreción de actividades y acciones orientadas a este fin. Todo lo referido, tiene lugar en el marco de las normativas y exigencias del nivel educativo y las características de cada escuela: en el caso de la Escuela Secundaria Básica.

1.3. Exigencias del desarrollo profesional de los profesores en Cuba. Implicaciones en la Escuela Secundaria Básica

En Cuba se definen roles, tareas y funciones propias de la profesión pedagógica, se asume que el profesor, ante todo, es un educador profesional, el cual tiene

dos tareas básicas: la de instruir y educar que se concretan en tres funciones esenciales: la investigativa, docente –metodológica y la orientación educativa. (Blanco, 2001; Parra, 2002; García, 2004; Recarey, 2004; Chirino, 2004). Estas coinciden, en alguna medida, con las que a nivel mundial

Fernández, (2004) y Pérez, (2005) identifican, así aluden al *diagnóstico de necesidades de los estudiantes, preparar las clases; diseñar el currículo y estrategias de enseñanza - aprendizaje con intervenciones educativas, diseñar y preparar materiales didácticos*.

En ambos casos es recurrente que se refieran de manera enfática a las cuestiones relacionadas con la motivación del alumnado, considerar la diversidad, mantener el orden y la disciplina en la clase, proporcionar información, actividades de aprendizaje y orientar su realización, fomentar el autoaprendizaje y la participación de los estudiantes, evaluar sus aprendizajes, ofrecer tutoría, ser ejemplo de actuación y portador de valores, investigar en el aula con los estudiantes.

De manera particular Pérez, (2005: 1) plantea que en la sociedad de la información, contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje actual, el profesor debe ser *“un experto gestor de información, un buen administrador de los medios a su alcance, y orientar, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos. Pasará de ser expositor a guía del conocimiento y, en última instancia, que ayude a sus alumnos a «aprender a aprender» en una sociedad cambiante y en constante evolución”*. Desde este enfoque el docente adopta un rol más de gestor del aprendizaje de sus alumnos que de transmisor de conocimiento.

Los autores cubanos atribuyen una influencia directa a la funciones en la vida de la escuela, las características y resultados del desempeño profesional, porque expresan el modo de actuación, según la especificidad de la enseñanza y en el orden teórico se evidencia una estrecha relación entre sí, aún cuando en la práctica no se logra una integración armónica entre ellas.

El trabajo de Parra (2002) se orienta al desarrollo de la competencia didáctica para el desempeño de la función docente metodológica; Recarey, (2004) sitúa su trabajo en la preparación del docente para cumplimentar la función de orientación desde el currículo de la orientación educativa y Chirino (2002)

enfatisa en la función investigativa como eje entre la orientación y la docente metodológica.

La delimitación de tareas y funciones del docente precisa que la dirección del proceso pedagógico resulta la competencia integradora del modo de actuación al englobar todas las funciones profesionales. (Troncones, 2008). La figura sintetiza esta relación y destaca el carácter esencial que esos autores otorgan a la actividad profesional como expresión más genuina del tipo de docente que se necesita.

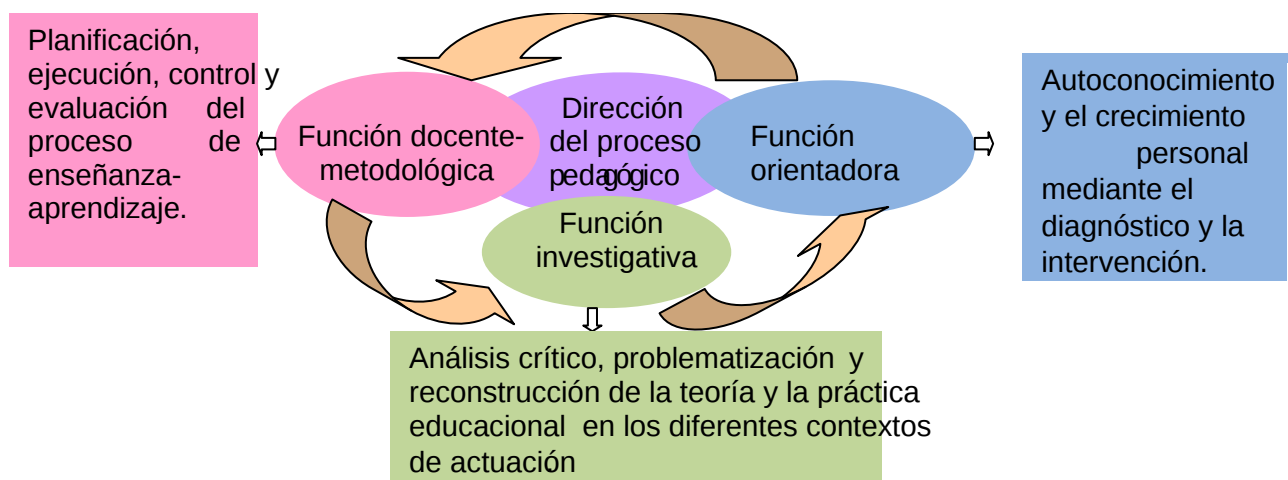


Fig. 3 Contenido y relación entre las funciones profesionales.

En estos trabajos se fundamentan los contenidos y habilidades a desarrollar de cada una de las funciones profesionales para la dirección del proceso, todos desde la formación inicial. Sin embargo, es evidente que esta posición apunta más a lo que en el orden cognitivo, como tarea, tiene que cumplimentar el docente y no toma en cuenta sus cualidades personales para el desempeño, ni la actividad de los directivos. Ellas dejan impreciso la manera de integrar las habilidades genéricas personales con las profesionales, en formas de desarrollo cada vez más contextualizadas, flexibles y dinámicas. Ciertamente, el docente al dirigir el proceso pedagógico, planifica, organiza, ejecuta y controla el proceso de enseñanza aprendizaje, con un enfoque diferenciado, desarrollador e interdisciplinar a partir del diagnóstico del escolar, establece vínculos con los padres y dirige las reuniones.

Además, asumen la tarea de organizar el trabajo de orientación profesional y formación vocacional, dirigir la preparación y el trabajo de los monitores,

establecer las relaciones con la comunidad para orientar actividades extraescolares donde pueden participar los pioneros, e incluso deberán contribuir al desarrollo de la profesionalidad pedagógica de los profesores en formación al ejercer la función de tutor, en todos los órdenes.

La contextualización de las funciones en el nivel de Secundaria Básica tiene especial relevancia, pues las características de la adolescencia y del currículo hacen que el docente de esta enseñanza enfrente un cúmulo de responsabilidades y exigencias que deben desempeñar, con independencia del nivel de desarrollo que poseen y las condiciones concretas donde cumplimentan su rol.

En este sentido, tienen un rol esencial las habilidades para: comunicarse con los adolescentes, ponerse en su lugar, manejar y resolver sus conflictos personales y familiares, analizar un hecho de manera crítica y reflexiva, orientarlos en la toma de decisiones, y las propias de un proceso de enseñanza aprendizaje, centrado en el adolescente y con tendencia a la integración del saber.

Las exigencias ubican al docente en situación de conflicto cognitivo, emocional y axiológico, manifestadas de distintas maneras –en unos- se adoptan conductas extremas: la frustración, la apatía y abandono de la profesión y – en otros- se presenten problemas de salud.

Al respecto, las reflexiones realizadas en esta investigación coinciden con las realizadas por Fariñas (2003), Requeiro (2007) al asegurar que la situación de malestar -o burnout- en algunos profesores, desencadenan problemas de salud irreversibles, y en otros, el abandono definitivo de la profesión. Los autores citados y estudios de indagación, revelan que entre una de las causas se identifican las contradicciones entre el desarrollo profesional obtenido por el profesor y las altas exigencias y expectativas que se tienen sobre las funciones del docente de Secundaria Básica

Las implicaciones de estas exigencias advierten que para dirigir el desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica, es preciso establecer la relación entre la dimensión personal, incluyendo las habilidades genéricas personales y la dimensión profesional que abarca las habilidades pedagógicas del docente, necesarias para el desempeño de las funciones profesionales; esta

condición se erige como premisa para comprender el alcance de las propuestas, que desde la dirección se puedan presentar.

Tomando en consideración la perspectiva general que se tiene sobre habilidades genéricas, se advierten que pueden ser estimuladas - en el sentido de desarrollo- en el docente de Secundaria Básica, las cuales se definen como *“las destrezas de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria, para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus posibilidades sociales y culturales.”* (Citado por Mantilla, 2002: 16): conocerse a sí mismo, ser empático, comunicativo, criticar, reflexionar sobre la práctica, tomar decisiones, manejar emociones, situaciones de conflictos y resolver problemas. Las pedagógicas se reconocen como el *conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas, correctamente realizadas desde el punto de vista operativo por el sujeto de la educación, al resolver tareas pedagógicas, donde demuestre el dominio de las acciones de la dirección socio-pedagógica que garantiza el logro de los resultados de la enseñanza y la educación* (Ferrer, 2004: 45): caracterizar, comunicar, investigar, diagnosticar, orientar, dirigir el proceso pedagógico. Estas constituyen los contenidos de las funciones profesionales y deben materializarse diaria y sistemáticamente en la labor educativa

Al considerar esenciales la articulación e integración de estas para el desarrollo profesional se les identifica con el contenido de las actividades que se organicen para este fin y superan las concepciones que suponen solo el desarrollo de las habilidades profesionales como responsables directas de los resultados del desempeño profesional: luego, no se trata sólo de preparar a los profesores para enfrentar dificultades en su labor diaria, sino que la idea del desarrollo de habilidades genéricas hace significativo lo afectivo volitivo al fomentar y estimular el desarrollo de valores y *cualidades positivas de su personalidad*, entre las que se destacan el pensamiento autónomo, crítico, reflexivo, la independencia, autodominio, perseverancia, decisión, comunicación, el ser respetuoso, solidario, tolerante, consciente de la realidad que los rodea y comprometidos con su transformación, lo cual facilita el desarrollo de la autogestión y autodesarrollo.

Luego, la orientación de las propuestas en este sentido, tendrán que asumir el enriquecimiento de la política o de la teoría de dirección educativa, en la medida que desde la teoría se fundamenten y especifiquen las acciones a desplegar por los directivos escolares, para convertir el desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica en un objetivo esencial de su actividad de dirección e insertar en el sistema de trabajo de la escuela los contenidos y formas que dinamicen el proceso; tomando como referente las propias condiciones de los centros, las potencialidades de cada uno de los profesores y del claustro en general.

La posición anterior, sin embargo, adeuda la necesidad de clarificar los referente teórico de la dirección educacional que pueden ser aplicados en el contexto de la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica en Cuba; las regularidades y tendencias en cuanto a los contenidos y las formas que como tradición se han utilizado en la escuela con este propósito, (re)significando su papel para que logren articular con las exigencias actuales. De este particular se amplía en el siguiente apartado.

1.4 La dirección del desarrollo profesional. Regularidades históricas y tendencias actuales en Cuba

La conceptualización de la dirección que se encuentra en la literatura especializada refleja diferentes puntos de vistas. Así desde el referente filosófico la Dirección se concibe *“como la influencia consciente, sistemática y estable del sujeto sobre el objeto de dirección, con el fin de determinados objetivos, basados en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios y métodos que regulan el sistema sobre el cual se influye”*. (Rosental M y Iudin: 1981, 4).

A partir de la Teoría General de la Dirección se concibe *“como influencia consciente de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos con el fin de asegurar la consecución de los objetivos planteados, organizando y orientando correspondientemente con su actividad”*. Citado por Alonso (2002:31).

La dirección concebida en su forma más general, como actividad humana, está presente en todas las esferas de la vida social. Indistintamente se relaciona con

administración, gestión, dirección y puede ser aplicada a todas las esferas de la vida social.

En el ámbito educativo la dirección se definió por Stoner (1989) y Mary Parker Follet (1996). Según Stoner (citado por Valle, 2007 :21) es el "*proceso de planear, organizar, dirigir y controlar los esfuerzos de los miembros de la organización y de aplicar los demás recursos de ella para alcanzar las metas establecidas*". Valle, en la interpretación que hace de la definición de Follet plantea que "*es el arte de lograr que se hagan ciertas cosas a través de las personas*". Esta definición se caracteriza por considerar que el director de la organización logra sus propósitos, haciendo que otros realicen las tareas que se requieran.

Los estudios recientes sobre dirección, en los cuales se encuentran los de Bringas (1999) dedicada a la planificación estratégica universitaria; Alonso (2002) que aborda el sistema de trabajo del MINED y Valle (2007) que expresa sus consideraciones sobre la dirección escolar en Secundaria Básica resultan referentes importantes para esta investigación pues en esencia la dirección del proceso se concreta a partir del **sistema de trabajo** y del cumplimiento de las funciones de dirección

Ello indica el predominio de un conjunto de funciones ejecutadas mediante procedimientos u operaciones de manera armónica entre ellas y los demás componentes que lo conforman, cuestión que reafirma el carácter de sistema al considerar que las acciones que se realizan sobre cualquier componente de esta estructura afecta o modifica a los restantes; el contenido materializado en las funciones y tareas de dirección (Bringas, 1999; Manzano, 2002; Alonso, 2007). En este sentido, una definición más operativa de la dirección y válida en el contexto de este trabajo es la aportada por Valle (2007:22) el cual considera **la dirección** como "*el proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación del proceso pedagógico en la institución que tiene en cuenta el estado inicial del resultado del trabajo y los recursos de que se disponen, todo ello para lograr los objetivos propuestos*"

La manera en que se asumen las funciones de dirección justifica el reconocimiento de que la escuela es el marco legal y organizacional donde tiene lugar la dirección de procesos, por lo que el perfeccionamiento de las

funciones es clave en cualquier transformación, que tiene lugar en la escuela. Existen diferentes puntos de vista en cuanto a la clasificación de las funciones de dirección, pero se considera que el criterio más generalizado en la literatura se corresponde con: la planificación, organización, realización y la evaluación. La relación entre esas funciones posee también carácter de sistema, ya que cumple con todos los elementos antes apuntados.

Las funciones se interrelacionan; la continuidad entre una y otra hacen que se desarrollen en forma de un ciclo cerrado reconocido como “ciclo de dirección”. Díaz (2007: 22). Por su interés es preciso detenerse en las características esenciales del proceso que describe Valle (2007: 28).

La planificación se considera la primera y más importante función de la dirección, constituye el punto de partida del ciclo de dirección. En su esencia presupone la necesidad de plantear los objetivos del proceso que se desea dirigir. Deben ser concretados en metas, las que a su vez deben dar origen a un sistema de acciones que permitan su cumplimiento, sobre la base de la discusión con los diferentes colectivos de sujetos, que intervienen o están relacionados con la institución escolar: Aquí es necesario que se consideren las deficiencias que se presentan en el trabajo de la institución, las barreras que se pueden presentar, así como las potencialidades que posee la institución para promover la transformación a que se aspira.

La planeación presupone dominar los documentos que norman los aspectos más generales del trabajo de la escuela y que expresan la política educativa para un período determinado y la capacidad de adecuarlos al nivel de la estructura de que se trate, para ello deberán considerarse todos los aspectos ya mencionados. La organización, por su parte, consiste en definir con quién, con qué y cómo se ejecutará lo planificado, implica además, la determinación de las relaciones que se establecerán entre los ejecutantes de la actividad y cómo se comunicarán entre sí. Ella refleja la actividad subjetiva de los hombres, donde lo planificado se hace efectivo en el plano organizativo, o sea, se asegura la red de relaciones del sistema de dirección, la conveniente coordinación y subordinación y sus vías de enlace.

En este sentido, es necesario también tener en cuenta qué funciones debe cumplir cada uno y qué tarea es necesario realizar para cumplir los objetivos

propuestos, definir las relaciones entre los participantes, delegar la autoridad que a cada cual le corresponda, establecer las normas y procedimientos a utilizar en las interrelaciones entre los participantes e instruirlos en sus funciones y tareas, establecer las vías adecuadas para el flujo de la información y como otro aspecto importante de la organización es la distribución racional de las tareas y de los recursos de que se disponen.

La realización o ejecución, se encuentra en estrecha relación con la de organización. De esta depende el funcionamiento y el desarrollo normal del sistema de dirección, de acuerdo con los objetivos programados y la coordinación requerida entre los distintos elementos. Consigue manifestarse de diferentes formas, pero en ella siempre está presente la acción del que dirige sobre el subordinado para lograr que estos se eduquen en la mejor forma de actuación, tratando de lograr el mejor espíritu de trabajo colectivo, estimular lo bien hecho y censurar la mala actuación. Esta función exige un contacto estrecho entre directivos – docentes y pone de manifiesto las características del directivo para guiar a los demás.

El control es la función de dirección que tiene como objetivo comprobar el resultado real del trabajo. Es un conjunto de formas de actuar que permiten poner de manifiesto las dificultades que surgen en la práctica diaria, es imprescindible para regular todo el proceso, e incluye el análisis de la información obtenida y la toma de decisiones. Es preciso tener en cuenta que cuando se realiza el control y no se valoran sus resultados por los directivos, no cumple su función orientadora hacia dónde dirigir y reorientar las acciones hacia la satisfacción de las nuevas necesidades.

El estudio de la teoría referente al tema *realza el papel de los directivos en la conducción de forma consciente y organizada de los recursos humanos, materiales y financieros para alcanzar el estado deseado, desde el conocimiento de las normas, resoluciones y orientaciones que con respecto a la escuela se han establecido, pero desestima el importante papel de los docentes en la autodirección, autogestión del desarrollo y las relaciones de coparticipación/cooperación, la cual debe establecerse entre ellos para la realización y alcance de las metas establecidas en el nivel de enseñanza.*

Según Alonso(2002, 35) *“Hoy existe consenso general en torno a la idea de que realmente lo que se dirige —es decir, lo que se planifica, organiza, ejecuta ...y controla— son los PROCESOS que los hombres desarrollan.. y que la calidad de tal actividad, en gran medida, depende de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes de quienes los realizan, mientras que “PROCESO DE DIRECCIÓN”—es aquel mediante el cual, lo que se planifica, organiza, regula y controla es la utilización de su fuerza de trabajo y el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas laborales. Vale pues detenerse en lo concerniente a la dirección de procesos en el ámbito educativo.*

De acuerdo con la política educacional de Cuba, en la escuela se dirigen dos procesos: el primero: el proceso formativo del adolescente, con implicaciones que trascienden los marcos de la escuela, pues desde ella se participa en la dirección de procesos educativos en la familia y en la comunidad. El segundo, el desarrollo profesional del claustro que incluye el proceso de formación inicial y permanente.

En este sentido, las concepciones y prácticas de la dirección del desarrollo en Cuba se establecen como regularidad esencial una relación entre desarrollo profesional y la superación postgraduada. Ésta avala los cambios que se le otorgan a los contenidos y las formas organizativas de superación y postgrado en la actualización del profesor para enfrentar los cambios que se suceden en cada momento histórico. Además, se reconoce el lugar de estas en la calificación para acceder a puestos laborales o categorías superiores, que exigen un desempeño especializado. Se legitima así que *la superación postgraduada es clave en el desarrollo de un profesional.*

Las formas de superación complementan y favorecen el desarrollo profesional y permiten la adquisición y perfeccionamiento continuo de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias, que le permiten al docente un mejor desempeño de sus funciones profesionales, pero las concepciones de quienes se ocupan de su planificación, organización, ejecución y control resultan esenciales.

Sin embargo, al indagar sobre los proyectos que se orientan a potenciar el desarrollo de los profesores de Secundaria Básica; —en el decursar histórico-

estos son variados y se sustentan a partir de los contenidos y objetivos del cambio, el tipo de formación que favorecen. Tal consideración se asume como referente en esta investigación en interés de precisar su comportamiento a lo largo de las tres revoluciones educativas.

Las regularidades y tendencias fueron configuradas desde el análisis de las normativas y disposiciones emitidas desde los años 60 hasta la actualidad y en particular el estudio de las reflexiones de autores como Lamas (2006) y Pérez (2006). En principio se reconoce que:

- ***Los cambios en el sistema educativo inciden en el contenido y la forma organizativa que adopta la superación utilizada***

Los propósitos de la política educativa desde inicios del 60 hasta los 90, confirman que la dinámica del desarrollo científico y socioeducativo genera formas diferentes de superación, orientadas a perfeccionar el desempeño.

Desde el punto de vista cronológico se advierte el tránsito de las formas basadas en cursos masivos de carácter informativo -en los 60- a una proyección más centrada en la especialización científico-metodológica asociada al perfeccionamiento educacional en el 70, los 80 y los 90. En principio los cursos constituyeron la forma más utilizada a lo largo de tres décadas, pero se combinaron con seminarios y el trabajo metodológico se reconoce desde los 70 como la vía fundamental de preparación.

Así durante los 60, cursos, cursillos televisivos se dirigían a la preparación de los profesores -tanto en contenidos como en aspectos metodológicos que sustentaban el cambio educativo. Estos, a partir de los 70, comenzaron a tener una participación reconocida de especialistas del país y del extranjero sobre todo de los países de Europa del Este, en un amplio intercambio de experiencias que permitió organizar y perfeccionar el sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria Básica e instaurar las modalidades de formación académica y científica de los profesionales: el Postgrado.

Entre los 70 y 80 como premisa del proceso de perfeccionamiento educacional se instituyeron los seminarios de preparación a todo el personal docente en el contenido y metodología de los nuevos programas y planes de estudio para la escuela cubana. Se realizaban cada año para directivos y metodólogos, encargándose luego de su transmisión a los maestros y profesores como

normativa del ministerio. El contenido de estos seminarios se identifica con la preparación teórica para introducir los cambios proyectados en los planes y programas de estudio cuya tendencia era cada vez más a la especialización. Pero, en el sistema general de superación continua, se le otorgó vital importancia a la autopreparación, como otra vía de superación de los profesores para desarrollar los currículos cargados de contenidos de las distintas ciencias en la Secundaria Básica, lo cual indica que el contenido de esta se orientase a la adquisición de conocimientos necesarios para su desarrollo. Esta forma organizativa alcanza mayor relevancia en los 80 cuando se considera que *“la auto preparación es la base de la cultura del profesor, es esencial la disposición que cada compañero tenga para dedicar muchas horas al estudio individual, su inquietud por saber, por mantenerse actualizado, por mejorar su trabajo como educador. (Castro, 1981: 2)*

A toda esta proyección se unió el desarrollo de las Jornadas Pedagógicas, devenidas luego en eventos de Pedagogía desde la base y hasta nivel internacional- como espacios de socialización de las experiencias pedagógicas de avanzada que incluía reflexiones de la práctica en interés de asumir la investigación en el aula como una vía de participación de manera científica en el perfeccionamiento de la docencia; pero, como regularidad esta forma organizativa de superación estuvo más ligada al desarrollo de los docentes de los centros de investigación, formación y de superación del personal docente. Estas mantendrían un espacio legítimo en el sistema de formación permanente del profesorado, sin embargo, el trabajo metodológico alcanzó un lugar privilegiado en las dos últimas décadas en la preparación del docente, constituyendo la vía más dinámica para conseguir resultados superiores en la actualización científico- metodológica que tendía cada más a la integración.

En los 90 hubo un impulso a la concepción de maestro investigador y el rol de la transformación y solución de problemas educativos, mediante el empleo de los métodos científicos permitió reconocer la investigación como forma específica de desarrollo profesional, la cual podía estar asociada a la formación académica inicial y de postgrado, al incluirla como el ejercicio básico para culminar los estudios de pregrado y convertirse la forma de evaluar los cursos organizados en la educación de postgrado: diplomados y maestrías.

El postgrado académico, es otra forma de superación que logró alcanzar organización y masividad de ingreso, en la primera década de la actual centuria, con un impacto positivo en la dinamización de los procesos de actualización científica y renovación de la práctica desde la investigación. (Addine, 2009). Se caracteriza por el énfasis en la especialización por menciones, organizadas en diplomados y la utilización de videos como medios esenciales de aprendizajes individuales.

La actual modalidad está dirigida, fundamentalmente, al desarrollo de habilidades investigativas para solucionar los problemas de la práctica educativa y al mismo tiempo, contribuir a la formación investigativa de los profesores. Pero, a pesar de toda la superación implementada y de los resultados que pueden esgrimirse a favor de su impacto en el desarrollo profesional de los profesores, el tratamiento de las temáticas es homogéneo y los impactos de los aprendizajes aún no ocupan las agendas de evaluación y control en las actividades de dirección en la escuela y el municipio.

De los análisis anteriores se aprecia la relación de las formas utilizadas con los niveles de gestión de las actividades de crecimiento profesional, la cual se define como regularidad en los siguientes términos:

- ***La responsabilidad en la dirección del desarrollo profesional del docente es compartida desde el nivel central hasta la escuela***

La responsabilidad en la dirección del desarrollo profesional –en su manifestación de superación y/o formación continua- advierte una participación coordinada de los niveles nacionales hasta la escuela. Sin embargo, el enfoque de centralización y descentralización de las tareas suscribe diferentes roles. Desde los 60 hasta la actualidad la dirección del MINED compulsó el desarrollo de cursos, seminarios nacionales en función de clarificar las transformaciones educativas para cada curso escolar.

Los niveles intermedios se encargan de asegurar que estas orientaciones lleguen a todos los docentes y ajustarlas a las problemáticas territoriales y locales, mientras la escuela deberá adaptar estas a las necesidades de sus docentes.

Tal consideración gradúa el tipo de forma a emplear en cada nivel y otorga grados de participación a los especialistas y directivos: los cursos nacionales se

encargan a especialistas del MINED, pero en las provincias, municipios y las escuelas esta recae en los directivos de cada nivel. Se identifica una diferenciación en el contenido de los cursos en los que el nivel de generalización obliga a utilizar formas masivas y homogéneas.

Luego, no será hasta la década del 90, como resultado de la descentralización de la organización y desarrollo de las formas de postgrado –encargados a los Institutos Superiores Pedagógicos- que se asiste a una configuración más apegada a las especificidades del nivel educativo, al tomar como base la determinación de necesidades de desempeño y con ello los cursos, talleres, conferencias, seminarios, son impartidos por especialistas de cada territorio a grupos de docentes identificados con necesidades en estos temas.

A la escuela se le adjudicó un papel protagónico en las actividades de preparación metodológica en las que se precisa la atención a las necesidades de cada profesor desde las cátedras, departamentos, claustrillos, colectivos de asignatura, articulando la necesidad del docente y la complejidad de las áreas del conocimiento, tanto en los contenidos, como en los aspectos metodológicos. En la Resolución Ministerial 95/94 vigente para el curso escolar 94- 95, se concibió el trabajo metodológico como una acción preventiva para elevar la calidad del proceso y en este sentido el desempeño del docente, en y desde la escuela. Este proceso incorporó el Entrenamiento Metodológico Conjunto, como método y estilo de dirección en todo el sistema, lo cual facilitó la participación de los especialistas y directivos de todos los niveles en la demostración a sus subordinados. En particular, la escuela recibió una fuerte influencia, pero en la práctica la incidencia no logró ser desarrolladora al desvirtuar el método, obviar la importancia de otros procedimientos del trabajo metodológico y diversificar la influencia, sin que se consiguiera coherencia y ajuste de las modelaciones de la dirección del proceso pedagógico, desde su realidad contextual.

En el 2000, la responsabilidad de la formación académica de postgrado articuló con masividad de forma relevante. Un grupo de programas territoriales y nacionales emergen como vías para estimular el desarrollo del profesorado; sobre todo se identifica la descentralización de la ejecución de la Maestría de amplio acceso y la territorialidad de las modalidades de doctorado, en la cual los

docentes de las escuelas tienen derecho al acceso. Estas son atendidas desde lo Institutos Superiores Pedagógicos y cursan a partir del estímulo y creación de condiciones que deben tener las escuelas para concretar los programas desde el puesto de trabajo como una prioridad.

• ***El desempeño profesional en la práctica como criterio para la determinación de necesidades de desarrollo***

La perspectiva crítico valorativa asumida en el análisis de la temática permite afirmar que existe una relación directa entre los cambios educativos, las exigencias al desempeño profesional y las determinaciones de las necesidades de preparación, con los objetivos y contenidos de la superación y desarrollo del profesorado. Por lo general, la dinámica de los primeros incide en la determinación de lo que el profesor debe saber y saber hacer y directamente se precisa de ellas lo que debe ser incluido en las formas de superación y desarrollo. Es evidente, que en el decursar histórico, se presentan dos tipos de necesidades relacionadas directamente con: los aspectos didácticos y metodológicos para el desempeño, los contenidos de la enseñanza de las disciplinas o asignaturas y el saber psicopedagógico que fundamenta las tareas de diagnóstico, orientación e investigación en el aula. Esta determinación articula y se identifica con los períodos de cambio en el sistema educativo. En los años 60 el contenido de la enseñanza de orientación político -ideológico se identifica como aspecto esencial de la preparación del docente para garantizar la comprensión de los cambios sociopolíticos que tenían lugar en la educación y la cultura sus pilares fundamentales. Este contenido aún cuando aparece de manera recurrente como plataforma de los programas de superación se complementaron -en los 70- con un fuerte interés en los temas científico técnicos que comenzaron a configurar los currículos escolares y más tarde -en los 80- con los aspectos educativos que resultaron prioridad en la formación de los escolares de los distintos niveles educativos y con mayor énfasis en la Secundaria Básica: disciplina escolar, educación formal, estudio individual, entre otros, que aparecían como insuficiencias del sistema educativo analizadas en el I Congreso del PCC. En los 90 una apertura a las necesidades de elevar la preparación psicopedagógica de los docentes para dirigir procesos como el diagnóstico y caracterización, la atención a la diversidad escolar, las teorías del aprendizaje,

la interdisciplinariedad curricular, la orientación familiar y comunitaria, la formación de valores, el trabajo preventivo, el uso de las tecnologías y la investigación en el aula, sugirieron las necesidades de los docentes para un mejor desempeño. Así, las acciones de desarrollo que se dirigen hacia la satisfacción de necesidades generadas por los cambios educativos, influyeron en la orientación cognitiva de las formas de superación y desarrollo, desde niveles generales, hasta su contextualización en la escuela.

A finales de los 90 y durante los últimos años del 2000, el interés por incidir de manera directa en la preparación del docente de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas – dado su rol de profesor general integral- situó la atención en la concepción metodológica de la clase. La temática se convirtió en el asunto a tratar en el sistema de trabajo metodológico en la escuela, al considerarse la preparación metodológica *“vía esencial en que se planifica su desempeño profesional”*

(García y Caballero, 2004:17), sobre todo, porque se concreta la concepción didáctica del proceso desde el Director, el Jefe de grado hasta el profesor en el colectivo de grupo. Esta situación, está acompañada de una utilización desarrolladora de la autopreparación, en la cual se estimula el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las escuelas para facilitar el acceso y actualización científica de los profesores.

En el mismo orden la precisión de los problemas de desempeño que emergen de la evaluación profesoral cada curso escolar, se convirtió en estos treinta años en punto de partida para determinar las necesidades de superación y desarrollo del docente, las cuales deben quedar reflejadas en los convenios individuales, según las decisiones de los directivos de la escuela los que cumplimentan la tarea de orientar, incidir y controlar el proceso. Sin embargo, en la práctica aún resulta formal este proceso y se insiste en utilizar la preparación metodológica como espacio fundamental para abordar todos los problemas, sin un análisis profundo de la connotación, que en el desempeño tienen, las concepciones y características personales de cada docente. De acuerdo con el análisis anterior, es posible advertir que *la orientación de los objetivos y contenidos de desarrollo están en consonancia con las demandas del cambio educativo, primero hacia la*

teoría y metodología de una enseñanza especializada, luego hacia una enseñanza más formativa e integradora.

La articulación de la descentralización y centralización en la dirección del desarrollo consiguió el pasó de la responsabilidad de los directivos de los niveles centrales a los de la escuela, lo cual facilitó ganar cada vez más el compromiso de los profesores con su organización, dinámica y evolución.

Las formas de superación se erigen como las que potencian el desarrollo: en ellas los cursos, seminarios nacionales y territoriales, y las actividades de preparación metodológica caracterizan las vías adoptas a lo largo de estos treinta años.

En general, el proceso de planificación y organización de las formas constituyen una tarea fundamental de los directivos desde cualquier nivel, pero, la determinación de las necesidades y preparación, se convierte en responsabilidad de los directivos de la escuela y la participación de los profesores está sujeta a sus realidades escolares.

*Es desde la articulación entre tradición y contemporaneidad que se proyecta la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica, la cual se asume como **un proceso toma de decisiones convenidas en el cual se intencionan las acciones de los sujetos implicados, en interés de conseguir la coherencia entre objetivos, fines y medios - individuales e institucionales- disponibles y los retos que impone el nivel educativo para dinamizar la transformación progresiva del desempeño pedagógico de los docentes***

*Lo planteado anteriormente se concreta cuando **al cumplimentar las funciones de dirección (planificación, organización, ejecución y control) directivos y docentes asumen en la escuela la necesidad de priorizar la articulación de las habilidades genéricas personales y pedagógicas en diversas formas individuales y grupales, desde la autovaloración del docente en lo personal / pedagógico y la toma de conciencia de las decisiones en la autogestión del desarrollo para satisfacer las necesidades, aprovechar las potencialidades y en las cuales participan distintos sujetos ajustados al contexto en que laboran.***

Luego, las concepciones anteriores marcan los retos del desarrollo: significación del papel de la escuela y los procedimientos en la determinación de necesidades, contenidos y formas de desarrollo se erigen como aspectos claves a considerar, en cualquier propuesta que se diseñe en función de perfeccionar la dirección. Sobre todo, se precisa una posición situada en el contexto, que amplíe los propósitos de las formas de superación y dinamice la participación del propio docente en la dirección de su desarrollo.

En principio se toma como referente esencial de la determinación de necesidades, mediante una evaluación diagnóstica integral que incluya las habilidades genéricas personales y las habilidades pedagógicas pues de la unidad entre ellas el profesor configura la manera de cumplimentar las funciones profesionales durante el desempeño.

Se asume también la reflexión y la participación de los sujetos implicados, como recursos esenciales, que estimulan el desarrollo profesional; esta última condición, aún cuando, no obvia el papel del directivo escolar en la concreción de las acciones de desarrollo pues a él se le encarga la planificación, organización y control del proceso, otorga un papel especial a la experiencia como potencialidad.

Conclusiones del capítulo

Llegado a este punto, puede afirmarse que el desarrollo profesional es un proceso que implica cambios progresivos, continuos, flexibles, multidimensionales y es resultado de varias influencias, pero es ante todo, un proceso que necesita ser dirigido para ajustarlo a las exigencias del desempeño profesional en el contexto de la Secundaria Básica. Este interés resulta una invariante en los modelos de desarrollo en los cuales es frecuente que no se tomen en cuenta, ni se potencien los recursos personológicos que los favorecen. Esta posición asumida, como referente esencial, para la dirección del docente de la Secundaria Básica advierte la necesidad de implicar con responsabilidad concreta a los directivos y ampliar la participación del profesorado en la planificación, organización, ejecución y control de las actividades que se desarrollen con tal fin. La posición asumida resalta la importancia de la escuela como espacio, al directivo como principal gestor, pero implica a todos los sujetos con posibilidades, en función de mejorar el

desempeño docente en áreas específicas y satisfacer las demandas sociales del contexto educativo en que labora. Así, resulta una prioridad la búsqueda de soluciones que guíen a los directivos en este proceso desde los retos ofrecidos por la teoría y la práctica, en torno al desarrollo y su dirección.

CAPÍTULO II LA CONFIGURACIÓN DEL RESULTADO: UNA TOMA DE DECISIONES METODOLÓGICAS

Establecer las relaciones entre las exigencias de la investigación y la configuración del tipo de resultado es criterio de rigor en la actividad científica, esta pretende renovar e innovar, en función del perfeccionamiento del objeto y campo de investigación. Y es en este proceso donde se expresan los momentos en que la reflexión/confrontación, teoría –práctica, mediatiza las concepciones previas y sirve de marco a la toma de decisiones.

En este caso, considerar una perspectiva cualitativa de la investigación para cumplimentar la tarea relacionada con la configuración del resultado: la metodología, se sustentó en la búsqueda de razones, la confrontación de criterios entre los implicados y expertos a los cuales se les presentó la secuenciación que sigue la investigadora en cada momento y los resultados parciales que asumidos como premisas para el resultado final. En interés de clarificar el proceso se dedica este capítulo; se incluye la explicación del proceso y se informa de dos aspectos esenciales: la identificación de los problemas que caracterizan el objeto en la práctica y la fundamentación del tipo de resultado propuesto.

La secuenciación del proceso se presenta a continuación y los resultados de cada paso se presentan en los apartados que siguen:

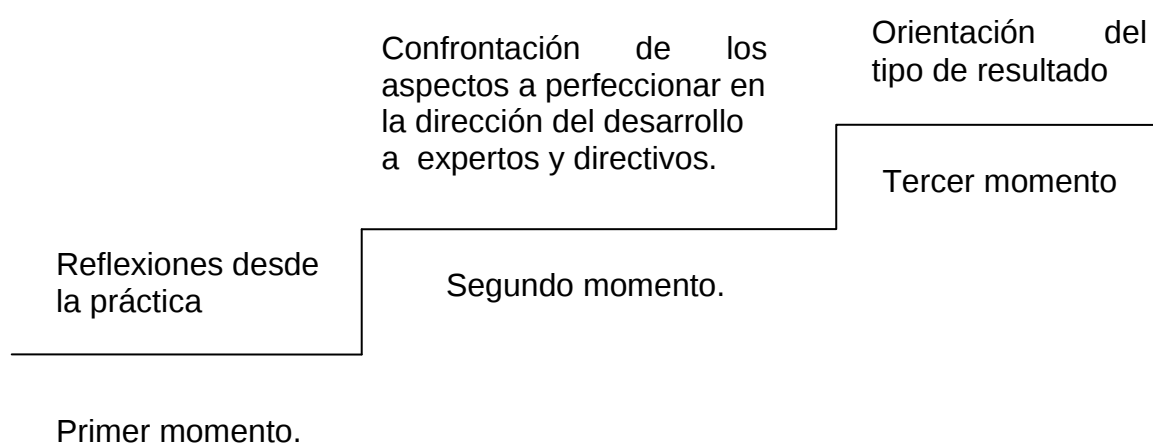


Fig. 4 Secuenciación del proceso de investigación

2.1. La dirección del desarrollo profesional. Reflexiones desde la práctica

Se reconoce que en la práctica los esfuerzos encaminados al desarrollo profesional de los docentes de Secundaria Básica susciben la necesidad de atender en este estudio, tanto al proceso como a los resultados. En el primero, se incluyen las acciones de preparación metodológica, superación y educación de postgrado, aunque no se cuenta con una concepción de dirección de este proceso que le permita desarrollar la dimensión personal y pedagógica, a partir de la gestión de los sujetos que influyen sobre el profesor e incluso logren movilizar a cada uno en este propósito. En el segundo, se utilizaron como referentes las concepciones de los profesores y las evaluaciones del desempeño.

Esta certeza preliminar –resultado de la reflexión práctica de investigadores y temas recurrentes en eventos de Pedagogía y Universidad en los últimos cinco años- se confirmó en el estudio empírico en profundidad que como parte de la investigación se realizó durante tres cursos, centrado primero en el desarrollo de habilidades personales y pedagógicas de los profesores de Secundaria Básica, para cumplimentar el rol declarado en el modelo de escuela, y segundo, en el diagnóstico de la dirección del proceso de desarrollo profesional para garantizar la transformación

El estudio incluyó: 6 secundarias básicas del municipio de Cienfuegos, un total de 40 profesores licenciados en una u otra especialidad y 24 directivos (6 directores y el resto jefes de grado). La determinación de la muestra se realizó de manera proporcional e intencional, por la relación estrecha que existe entre directivos y profesores. Además, se considera que son estos los sujetos que pueden dar la información pertinente para el estudio en este nivel educativo. Para los fines declarados se emplearon *las escalas valorativas y la observación participante durante dos semanas*, cuya finalidad fue precisar las principales insuficiencias en el desarrollo de habilidades genéricas personales y las pedagógicas para desempeñar las funciones profesionales que marcan la actividad del docente de Secundaria Básica. Con la misma finalidad se aplica además, el cuestionario y las entrevistas, pero ahora permitieron indagar sobre el autodiagnóstico de las dificultades que tienen en estas dimensiones y la

jerarquización que hacen de ellas. (*Anexo 1*). Se asumieron las recomendaciones que al respecto realiza Hernández (1998:334) sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos: conocer la variable que se quiere medir, la teoría que la sustenta, lenguaje contextualizado, adecuadas condiciones para su aplicación y los procedimientos de listar las variables que se quieren medir, revisar la definición conceptual para determinar las dimensiones e indicadores, luego elaborar el instrumento, aplicarlo a una muestra, tabular la información y plantear una sesión en profundidad. En este caso, se realizó un pilotaje que permitió ajustar la pregunta relacionada con la forma que utiliza el directivo para evaluar al docente.

En el procedimiento para valorar las particularidades de la dirección del desarrollo profesional que realizan los directivos se trianguló la información obtenida por diferentes fuentes y sujetos: en este caso, se priorizaron las opiniones de los docentes, los documentos de los directivos y sus opiniones a través de entrevistas (*Anexo 2*).

La entrevista a los docentes se realizó con el objetivo de determinar los procedimientos que aplican los directivos para evaluar necesidades / potencialidades, contenidos, formas de desarrollo profesional y de evaluación que orientan a los docentes, así como la organización de espacios, tiempos y sujetos que intervienen en el desarrollo profesional.

El estudio de informes de caracterización de los profesores se empleó para conocer qué dimensiones e indicadores se toman en consideración por los directivos para realizar la determinación de necesidades y potencialidades. En los *Planes de superación y de trabajo metodológico* se exploró el contenido, las formas utilizadas por los directivos y las formas de evaluación y control del desarrollo. El *Informe de evaluación del desempeño profesoral y planes de trabajo individuales* para indagar las insuficiencias detectadas por los directivos que deberán ser solucionadas en el próximo período de trabajo y las formas, tiempos, espacios en que deben ser resueltas.

La entrevista a los directores de escuela y jefes de grado sirvió para conocer su concepción general acerca del desarrollo profesional, determinación de necesidades y potencialidades, así como la relación que tienen los contenidos

que se abordan y las formas que emplean para favorecer los progresos de los profesores.

El proceso de análisis e interpretación sirvió de referente para establecer regularidades y tendencias en las unidades de análisis que se declaran en la investigación y que se describen a continuación:

• *Acerca del desarrollo de habilidades genéricas personales y pedagógicas para el desempeño de las funciones profesionales del docente de Secundaria Básica*

Según las escalas valorativas aplicadas a los profesores, manifiestan que tienen poco conocimiento de sí mismos, de sus potencialidades y necesidades, lo cual hace que muestren inseguridad en la realización de cada una de las acciones con sus alumnos, desvalorización constante y una proyección futura desestructurada.

Además, los procesos de caracterización, diagnóstico y orientación del adolescente se realizan a través de la aplicación de instrumentos, de manera rutinaria, sin que este logre ponerse en lugar de aquellos para determinar todas sus necesidades y potencialidades.

Refirieron tener pocas habilidades para comunicar el contenido con claridad, orientar a los padres, manejar los conflictos propios de los adolescentes, pedir ayuda a sus compañeros y las relaciones interpersonales alumnos- profesores padres son poco favorables al desarrollo de los adolescentes.

La crítica y reflexión sobre los problemas de la práctica no es una acción sistematizada, ni la solución a los problemas de esta se realiza por la vía científica.

Según la observación participante se constató que en la dirección del proceso pedagógico, existen deficiencias en las habilidades pedagógicas para el desempeño de una u otra función profesional, (docente –metodológica, investigativa y orientadora). En el 85% de las actividades visitadas carecen de la relación dinámica entre todos los componentes del proceso, en las distintas formas de organización y no responden al diagnóstico pedagógico integral de los adolescentes, revelado en el informe de caracterización de los adolescentes.

Asimismo, en la orientación a la familia más del 69% de los profesores sólo informan a los padres los problemas de asistencia y el rendimiento escolar, el

resto plantearon que desarrollan temas relacionados con la sexualidad, la disciplina, pero desde una posición ofensiva, de desconfianza y no persuasiva. El 72% de los docentes entrevistados reconocen como problemas de su práctica la asistencia y puntualidad a clases, la obtención de buenos resultados en los operativos de calidad, la disciplina en el horario de merienda; lo cual demuestra que sólo se ocupan de resolver problemas prácticos y emergentes. Las reflexiones sobre las causas que los originan no es una actividad ordenada, sistematizada, ni sustentada en la aplicación de métodos y técnicas de investigación.

Esta situación influye en que los problemas identificados y jerarquizados se orienten a las manifestaciones externas y no sean una verdadera valoración de la realidad, que les permitan la problematización de la práctica y la búsqueda de soluciones por la vía científica.

En las respuestas al cuestionario anónimo que incluye el contenido de las funciones profesionales en forma de habilidades pedagógicas, el 100% de los profesores marcaron tener dificultades en las tres funciones. Esta situación revela la dirección fraccionada del proceso pedagógico que realizan los profesores.

Acerca de las formas que se emplean para impulsar el desarrollo de los profesores, se constató que la más sistematizada, desde la escuela, es la preparación metodológica, específicamente en la preparación de la clase con el uso de la tecnología y la realización del diagnóstico de aprendizaje de asignaturas priorizadas.

Otra forma de superación que identificaron los profesores es *la maestría de amplio acceso*- la más reciente- que los *“ayuda a desarrollar habilidades investigativas para resolver por la vía científica los problemas de su práctica educativa y para ser tutor del trabajo científico de los estudiantes en formación, pero es difícil de realizar por las exigencias que esta demanda, unido al poco tiempo del que disponemos para ello”*.

Por tanto, las formas utilizadas en la escuela para atender las dificultades en el desempeño tienden a enfatizar en los contenidos funcionales y no incluyen la estimulación y el desarrollo de los recursos personales para que puedan avanzar en lo profesional. La causa fundamental de esta situación descansa en

las concepciones de dirección del desarrollo profesional que se asumen hoy en la Secundaria Básica.

• ***Acerca de la concepción del desarrollo profesional de los directivos, los contenidos y las formas que emplean para estos fines***

La entrevista a los directivos reveló una concepción limitada del desarrollo profesional, por consiguiente, de las formas de conseguirlo. El 100% de los directivos aseguran que la formación inicial es la clave para garantizar el desempeño profesional pedagógico, pues, desde esta se adquieren los conocimientos que aplicarán en la práctica. Así, la formación permanente – o posgraduada- sirve para *“alcanzar la excelencia”*, se alcanza solo *“cuando se obtiene el título de doctor”* o cuando *“se tienen más de 20 años de experiencia profesional”*. Además, el 93% refirió que el desarrollo debe orientarse hacia áreas específicas del contenido de la profesión, bien sea en asignaturas o en la preparación pedagógica (familia, formación vocacional) para garantizar así la especialización del profesional y alcanzar determinado nivel de competencia por la que se le identifique, especifican que se puede obtener a partir de postgrados dirigidos por especialistas de la Universidad Pedagógica, u otro profesional preparado.

Ante esta situación se indagó con los directivos acerca de las formas que orientaban a los docentes para su desarrollo. En tal sentido, solo identificaron la maestría de amplio acceso y la preparación metodológica, pero esta última con una orientación marcada al tratamiento de los contenidos que deben impartir los profesores. El estudio realizado en un grado reveló que el 92 % se dedicó al tratamiento de contenidos de asignaturas priorizadas y el resto al tratamiento de problemas del desempeño, relacionados con el trabajo de tutoría a estudiantes en formación para la práctica y el trabajo científico estudiantil.

En la entrevista individual, los directivos plantearon que la decisión del contenido de la preparación metodológica se justifica por la complejidad de la labor docente, al tener que dirigir el proceso de las asignaturas del área, con apoyo de las tecnologías de la información y las comunicación y el control del aprendizaje que se realizan de manera periódica a nivel nacional a las asignaturas priorizadas. El 38% se dedicó a la Matemática, 26% al Español y el 28% a la asignatura de Historia.

También se corroboró que las vías que utilizaron para orientar a sus profesores no se corresponden con otras más accesibles como ellos desearían para favorecer su desarrollo profesional y mejorar su desempeño, pues las modalidades de postgrado (cursos, diplomados, maestrías y doctorados) son impartidas casi siempre fuera del centro y responden a necesidades generales de los profesores.

Los directivos consideraron que la limitante mayor de los profesores - por una parte: las condiciones actuales en que se desarrolla el proceso en la escuela Secundaria Básica y - por otra: no se resuelven las necesidades más específicas de cada uno, ni se implica desde la propia autogestión a los profesores para lograr su desarrollo profesional. Se denotó falta de coherencia en las concepciones y prácticas de los directivos, toda vez que asumieron la necesidad de propiciar el autodesarrollo del profesorado, pero como un problema personal o implícito en las formas de superación, no reconociendo su papel en el proceso. De todo lo anterior, se evidencia la concepción restringida de los directivos al identificar desarrollo profesional: -en primer término- con excelencia y experiencia considerable del profesor, -en segundo- con el empleo de formas de superación- y en tercero- con la decisión de que el contenido del desarrollo profesional está asociado al sistema de conocimientos, habilidades y valores de las asignaturas que imparten.

En las concepciones de los directivos no hay referencias para trabajar las necesidades y potencialidades de los profesores, como objetivo de trabajo con el propósito de potenciar su desarrollo, limitan los espacios a los que legitima el sistema de trabajo de la escuela, sin considerar la impronta que en ella puede tener la toma de decisiones contextualizada y creativa del director para favorecer el desarrollo profesional del docente en la escuela. Tal situación está sustentada en la manera en que dirigen el proceso.

• *Acerca de la determinación de las necesidades y potencialidades del docente de Secundaria Básica y la organización de espacios, tiempos y sujetos que intervienen en el desarrollo profesional*

La entrevista a los directivos y la revisión del informe de caracterización de los profesores indicaron las fallas en el proceso de diagnóstico de las necesidades y potencialidades del docente de Secundaria Básica, como premisa para

planificar la intervención de los directivos. Así, el 100% de los directivos realiza la determinación de necesidades sólo en la dimensión profesional y ligadas al desempeño; el 20 % hizo referencia a la determinación de potencialidades. Además, se identificaron otros problemas relacionados con la poca sistematicidad en el seguimiento y actualización del diagnóstico al concebirlo únicamente al inicio de curso: el 40% considera que la evaluación docente, mediante la visita a clase, es la vía esencial para actualizar el diagnóstico, desestiman otros métodos y técnicas por su complejidad y limitaciones de recursos materiales y de tiempo.

Con respecto a los resultados de este proceso se advierte que el 75% de los directivos determinaron como la principal dificultad en el desempeño de las funciones profesionales de su claustro, el dominio del contenido de las asignaturas para concebir las clases. Al referirse a los métodos para identificar esta problemática, exponen que utilizan “*la visita a clase*” y que en este sentido la preparación metodológica también es un referente para diagnosticar a los profesores. El resto de los directivos identificaron problemáticas relacionadas con la concepción didáctica de la clase, la orientación vocacional y familiar.

En casos con situaciones excepcionales en el diagnóstico de los profesores y la elaboración del plan individual sólo participa el jefe de grado y los directores, entonces es poco precisa la determinación de necesidades y potencialidades de los claustros. Para diagnosticar las necesidades se orientan por los resultados en el aprendizaje, los problemas de disciplina en los grupos y el trabajo preventivo para garantizar la continuidad de estudios.

En este sentido, advierten que de manera continua tienen que “*ayudar*” a los profesores a resolver estas problemáticas. Sin embargo, no se incluyen como parte de las actividades metodológicas realizadas; sino son abordadas de manera informal: en el 95 % de las intervenciones metodológicas -de la escuela, el municipio y la provincia- registradas en los documentos del profesor, no se aluden referencias a esas temáticas.

La revisión de los documentos también evidenció las contradicciones e incoherencias que se presentan, entre las dificultades del desempeño que reconocen los profesores, las que se reflejan en el registro de control al proceso por los jefes de grado, ni con las expresadas en el informe de evaluación del

desempeño del profesor, pues estas últimas quedan en un plano muy general de acuerdo con lo que el modelo exige al desempeño del docente de Secundaria Básica. Sin embargo, estas constituyen referentes para la elaboración del plan individual relacionado con la superación.

La revisión de los planes individuales revela indicadores de eficiencia en dependencia de las prioridades, sin embargo, no revela los procedimientos, las formas de desarrollo, ni la bibliografía actualizada que contribuyen a resolver las dificultades que se recogen en la evaluación del desempeño. Tampoco se refleja la planificación de los sujetos que pueden influir sobre él y aportar a su desarrollo. El espacio de desarrollo a que aluden como *único* para este fin es la preparación metodológica, aún cuando se pudo constatar la impronta que deja el intercambio entre iguales de manera informal como una vía de preparación para el desempeño: el 20 % reconocen que esta es la vía que más les ayuda a aprender y sobre todo a resolver los problemas emergentes.

De tal caso, para favorecer la proyección de acciones de desarrollo a corto, mediano y largo plazo, la participación sólo de los directivos en este proceso, reduce la responsabilidad y autonomía del profesorado con su crecimiento y de otros directivos / sujetos que influyen sobre él en los espacios de desarrollo reducidos de la escuela; por tanto, es preciso propiciar un cambio en este sentido y a la vez presentar propuestas que dinamicen el proceso y se ajusten a las concepciones que apuestan por la autogestión, el autodidactismo, la reflexión crítica en ambientes dialógicos que valorizan las interacciones en la práctica.

Los resultados obtenidos de este estudio en la práctica se presentaron en reuniones de la dirección integrada de la Educación Secundaria Básica en Cienfuegos y reuniones de trabajo en la Universidad de Ciencias Pedagógicas, además se expusieron en eventos de Pedagogía. En estos espacios se confirmó que es recurrente la situación en otras provincias y las soluciones aún no rebasan las formas tradicionales en que la escuela legitima la preparación metodológica poco sistemática, donde se carece de una individualización necesaria y una visión más integral del proceso.

2. 2 Valoración de los resultados de la consulta a los expertos

Con el propósito de obtener la validación teórica de los resultados de la investigación se aplicó el método de Criterio de Experto con la finalidad de validar teóricamente los aspectos a perfeccionar en la dirección del desarrollo profesional, con énfasis en la definición / delimitación del contenido de los niveles de desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica, las ideas que fundamentan la concepción de dirección del desarrollo profesional y los pasos y procedimientos que deben realizar los directivos.

La esencia de este método radica en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados, encaminado a obtener consenso o motivos de discrepancia. Se consideró por experto *“tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones al respecto, a sus momentos fundamentales, con un máximo de competencia”* (Oñate:

2005:10). Los criterios ofrecidos por los expertos se someten a un procesamiento estadístico y a confrontaciones sucesivas.

El empleo del método permitió la confrontación teórica de los contenidos para la conformación de los niveles de desarrollo de los profesores de Secundaria Básica, lo cual posibilitó la selección y aplicación estratégica de los instrumentos para realizar el diagnóstico de los docentes. Asimismo, las valoraciones de los expertos sobre las ideas que sustentan la concepción de dirección del desarrollo favoreció la flexibilidad en algunas de estas. La valoración de los pasos y procedimientos permitió su ajuste.

En el mismo orden, otros criterios de validez se relacionan con la posibilidad de que esta pueda ser aplicada a los contextos específicos, con las condiciones que lo caracterizan y en los diferentes niveles de dirección (director de escuela, jefe de grado, profesor). La significación de validez se sustenta en los criterios de Sampiere, 1998 y otros citados por López (2004: 262).

La entrevista se aplicó a 36 expertos para determinar su nivel de competencia, sobre la base de los resultados de la actividad investigativa del especialista, en los contenidos en torno al objeto y campo de investigación y en relación con su

actividad profesional en el contexto donde se aplicará la propuesta, todo lo cual se constata a través de la guía de entrevista aplicada a los expertos que aparece en el anexo 3. Mediante esta se obtuvo el consentimiento de los expertos para participar en el trabajo y los datos necesarios para determinar su competencia. Del total de expertos, 30 son los seleccionados, el 85, 71% tiene un coeficiente de competencia alto y el 14,29 % tiene un coeficiente de competencia bajo, estos últimos no se toman como expertos. El nivel de competencia promedio del grupo encuestado es 0,84 - alto- (anexo 4), dado que se encuentra entre $0,6 \leq K \leq 1$. Se considera válida cuando más del 90% de los expertos (27) opinan que es muy adecuada o bastante adecuada.

La consulta se desarrolló en dos rondas, posterior a la confirmación de su competencia. Los criterios a tomar en consideración se ajustaron al método (categoría docente y científica; formación inicial y experiencia profesional; centro de trabajo; auto evaluación de su nivel de competencia; conocimiento de contenidos que se abordan en este trabajo: desarrollo personal / pedagógico, dirección, funciones profesionales, desempeño; relación de su actividad profesional con el contexto donde se aplica este trabajo; disposición para participar en la encuesta)

El procesamiento de los resultados se fundamentó en el programa digital 16 respuestas elaborado por el especialista Crespo (2006) y se valoraron sus resultados. La encuesta incluyó un primer aspecto que se corresponde con la definición de los contenidos de los niveles de desarrollo del profesor. Un segundo aspecto llevó a incluir en la encuesta la valoración acerca de las ideas que sustentan la concepción de dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica que se defiende en este trabajo y un tercer apartado propuso a los expertos valorar los pasos y procedimientos para dirigir el desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. (Anexo 5)

A la encuesta se le incluyó el documento, con una explicación necesaria, en la cual se alude a las razones de por qué se necesitó definir niveles de desarrollo, los contenidos de los niveles, las ideas que sirven de fundamento a la dirección del desarrollo profesional y los pasos y procedimientos que se proponen. Luego, se procedió a interpretar los resultados a partir del procesamiento de las

respuestas a las preguntas por cada experto, lo cual permitió construir la tabla de Frecuencias Acumuladas, Frecuencias Relativas Acumuladas, Distribución Normal y la de Resultados Finales.

Los resultados de la consulta revelan consenso de un 92%, entre los expertos que evaluaron la propuesta en una primera ronda de *muy adecuada*, dado que todos los criterios incluidos en la encuesta alcanzaron esta valoración, excepto 2 (8%) que la valoraron de *bastante adecuada*. (Anexo 6).

Tal como puede verse en el anexo 7, los resultados que no se ajustan a las categorías de muy adecuada o bastante adecuada en la primera ronda, están relacionados con la opinión de los expertos al valorar los contenidos para determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el profesor; en este caso se identifican los aspectos 1, 3 y 5. En relación con las ideas asumidas como posibles fundamentos de la dirección del desarrollo profesional la falta de consenso fue en los aspectos 2, 3 y 4 y en el tercer aspecto -concerniente a los pasos y procedimientos- no alcanzan consenso los aspectos 4,5 y 6.

No obstante, interesados por aquellos aspectos donde no hubo consenso absoluto –aún cuando no modifica el resultado final- se les solicitó a los expertos que argumentaran las razones de su selección en una segunda ronda. De esta manera se facilitó la toma de decisiones para considerar o desestimar estas opiniones en interés de la práctica. (Anexo 8).

Los expertos recomendaron en el primer aspecto, *la integración de variables a tener en cuenta para evitar la fragmentación de las que forman parte de una misma formación psicológica*, lo cual solo conseguiría complejizar aún más el diagnóstico, dado por las dimensiones que abarca además, reconocen la posibilidad de *mantener como eje de estructuración del diagnóstico pedagógico, las funciones pedagógicas profesionales, pues dentro de ellas se incluyen todas las habilidades profesionales*.

También se consideraron importantes las recomendaciones relacionadas con *asegurar que los evaluadores asumieran la identificación de los docentes en los niveles de desarrollo con rigor, pero al mismo tiempo con flexibilidad para controlar la subjetividad al emitir los niveles de desarrollo y evitar las clasificaciones estandarizadas*, la estimulación del autodesarrollo, aunque

dirigido; así como *la sobre valoración de las condiciones internas de la escuela sin atender la influencia de agentes y factores externos*.

En el segundo aspecto sugieren que se precisa incluir en la propuesta las oportunidades y posibilidades que se gestan fuera de la escuela; utilizar la sistematización como procedimiento para comprender la práctica y asegurar el control de las valoraciones asociadas a la relación experiencia docente con desarrollo profesional que no siempre significa progreso, y el análisis también de experiencias negativas de las cuales igualmente se aprende.

En el tercer aspecto, las argumentaciones estuvieron relacionadas con la comprensión de los términos utilizados y no implicaron cambios significativos para su construcción e implementación en la práctica.

Los aspectos analizados no afectaron la construcción teórica inicial, pero se consideraron aspectos de observación/reflexión para la práctica. Sin embargo, la intención de demostrar la validez de esta investigación incluyó también la valoración de la metodología por los directivos implicados en la dirección del desarrollo profesional.

2.3 Valoración por los directivos escolares de los pasos y procedimientos para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional en la escuela

La valoración por los directivos escolares acogió solo el aspecto relacionado con los pasos y procedimientos para la dirección del desarrollo profesional. Se empleó el “grupo de discusión” como técnica de recogida de información. Esta permitió explorar, buscar consenso, generar y evaluar la toma de decisiones didácticas y metodológicas acerca de cómo proceder en grupos de personas que poseen características comunes más o menos homogéneas.

La observación fue usada en todos los momentos: al participar en la dinámica del contexto y grupo que participa en el estudio (observación participante), para prepararse y establecer el diálogo, contacto con los sujetos implicados, sin que perturbara o interfiriera en el desarrollo de la actividad que realizaron los directivos. Ello favoreció el “registro de memorias”; “registro de información” que describen los procedimientos para su posterior valoración e interpretación Como criterio de validez de los pasos y procedimientos que se proponen para dirigir el

desarrollo profesional en el contexto de la Secundaria se tomaron tres criterios a partir de los conocimientos y juicios emitidos por los directivos. El primero se relacionó con la comprensión de los pasos y procedimientos, su estructura interna, con énfasis en los aspectos que generan situaciones de conflicto, preocupación y/o potencialidades para perfeccionar el proceso en la práctica. El segundo, se relacionó con la aceptación o rechazo de estos pasos y procedimientos por los directivos para dar cuenta de los aspectos que limitan y/o favorecen su aplicación. El tercero, se relaciona con la disposición de los directivos para colaborar en el proyecto de desarrollo para sí mismo y para su claustro que implica compromiso de preparación para la transformación que se plantea.

Las opiniones expresadas por los sujetos que se ocuparán de concretar el proceso en la práctica permitieron a la investigadora identificar las barreras fortalezas, estímulos, inercias y debilidades para su implementación lo cual permitió:

El registro de las valoraciones acerca de los pasos y procedimientos que se incluyen; así como las responsabilidades asignadas a los sujetos implicados. En el primer grupo de discusión se incluyó a los principales directivos de la Secundaria Básica en el municipio Cienfuegos -jefe de enseñanza, metodólogos integrales- y el segundo incluyó a los directores de escuela y 30% de los jefes de grado.

Registrar la observación de los gestos, mímicas, comentarios, durante la presentación de la metodología como recurso de rigor y para gestionar información acerca de cada aspecto. La información resumida de esta actividad está en el anexo 9 y los detalles en la memoria 1 del CD-ROM.

La delimitación de estos criterios y la interpretación de las memorias permitirán emitir la valoración acerca de la validez de la propuesta desde este nivel de ejecución. Este resultado por estar directamente relacionado con la actividad pedagógica de dirección podía ser utilizado como paso previo para que se produzca el cambio a nivel de todas las funciones de dirección. Al hilo de las interpretaciones que se realizaron se sintetizan los resultados de este proceso. Durante la presentación de los pasos y procedimientos se encontraban presentes los tres metodólogos integrales y la jefa de la Educación Secundaria

Básica en el municipio. Se pudo apreciar comprensión de los pasos y procedimientos de la metodología, pues durante el debate en plenaria los principales planteamientos que se recogieron se orientan al reconocimiento de la complejidad del proceso que se desea dirigir, desde el diagnóstico personal /pedagógico hasta la intervención y control de los resultados, pero posible según los pasos y procedimientos propuestos, toda vez que se pueden realizar durante un período prolongado- la postgraduada-; expresaron que *“ Para dirigir este proceso en la escuela cuesta mucho trabajo porque se diagnostica y se orienta a dos ámbitos de desarrollo, cual de los dos más complejos, pero me doy cuenta que solo se trata de entender que no es para lograrlo todo mañana, sino de manera progresiva”*

Asimismo, comprenden que el aprovechamiento de las potencialidades de los docentes que se encuentran en el centro para que participen en la elaboración y ejecución de los programas de desarrollo tiene otra connotación al expresar *“A mí me parece significativo tomar la potencialidad de los docentes que tenemos en el centro para diagnosticar y luego en la ejecución y el control. Casi siempre cuando estas se aprovechan se toman solo en la etapa de ejecución y no en todo el proceso como se está previendo aquí”*.

Además, perciben cómo la influencia de las características y habilidades genéricas personales intervienen en el desempeño profesional y la autogestión del docente en la solución de los problemas al decir *“yo creo que las características y las habilidades personales no solo influyen en el desempeño profesional, sino que eso está en todo lo que hacemos y decimos, puede limitar o favorecer la solución de cualquier problema”*.

No obstante, existieron múltiples aspectos que generaron preocupación, estos se orientaron a los sujetos que pondrán en práctica la investigación: interroga un metodólogo *¿“Quién va a poner en práctica la metodología usted, los directores o nosotros”?*. Otras cuestiones en las que reflexionaron e interrogaron fueron acerca del tiempo de aplicación de esta investigación, instrumentos que se pueden aplicar, así como la concepción de programas individualizados en escuelas con claustros numerosos.

Los directores señalan algunos aspectos que pueden limitar la implementación de la propuesta en la práctica: la preparación que poseen para hacer el

diagnóstico tan amplio, el conocimiento sólo de algunas formas de desarrollo y el poco entrenamiento para evaluar el resultado de la actividad como aquí se propone: *“los directores pueden estar dispuestos a poner en práctica la metodología, pero necesitan preparación, no dominan muchas cosas de las que aquí se precisan”*, resultó un comentario recurrente.

Al solicitar la disposición de los directivos para implementar la metodología, se hizo evidente, desde los primeros momentos, resistencia al cambio que se propone, debido a la falta de preparación manifestada y otras razones ajenas al interés de la investigación; no obstante, refirieron que sí colaborarían con los directores de las escuelas.

Al interpretar los resultados de la actividad hubo comprensión de los pasos y procedimientos para ejecutar y dirigir el desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica por los directivos; no obstante, plantearon preocupaciones y cuestiones que develan sus necesidades y las condiciones de los contextos. Se constató resistencia por falta de preparación y *condiciones de los centros*. No obstante, Además, se advirtió aceptación y disposición de apoyar el proceso de implementación, lo cual facilitó la coordinación y aplicación de las formas de desarrollo.

De acuerdo con los resultados, se apreció que es válida; en tanto facilita y perfecciona la dirección del desarrollo profesional de los profesores y se convierte en un instrumento para que el director le imprima una concepción científica al trabajo que realiza en este sentido. Se reconoció la posibilidad que ofrece al dinamizar la participación de los profesores en la dirección de su propio desarrollo, para contrarrestar los efectos del exceso de centralización y la visión a corto plazo con que se ejecuta la planificación del plan individual, sin que se tenga en cuenta las implicaciones del mismo en el proyecto de vida profesional. Llegado a este punto se organizó el *segundo grupo de discusión*, conformado por directores de escuelas y algunos jefes de grado en el marco de la reunión mensual de directores- que en esa ocasión - contó con la participación de algunos jefes de grado por interés de la dirección integrada de la Educación Secundaria Básica en el municipio, para ganar en la preparación de estos en función del cambio propuesto; también se valoró las condiciones de los centros, experiencia de los directores en el cargo, resultados en los indicadores de

eficiencia que podían servir de referente para la selección de los casos que se incluirían en el estudio desde la práctica.

En general, el proceso cursó desde la discusión grupal, apoyada en el estudio previo de los pasos y procedimientos de la metodología que precisaban las responsabilidades de todos los implicados. Se pasó a observar y registrar los comportamientos, en interés de confirmar los criterios de validez a este nivel en cada centro.

Durante la actividad, se pudo constatar que los directivos conocían y comprendían cada paso y sus procedimientos; asumieron una actitud y disposición positiva para dirigir el proceso en sus escuelas. Este último criterio también se valoró con los jefes de grado y los resultados fueron favorables. Los criterios sobre la metodología se orientan hacia lo positivo al expresar las ventajas que proporciona, relacionadas con la estimulación, motivación, ofrecimiento de oportunidades de crecimiento realizables y rol protagónico de los docentes con su desarrollo como se manifiesta en los siguientes planteamientos:

“tal y como se ha concebido le puedes levantar el ánimo, estimular a los docentes y ofrece la seguridad de poder mejorar, aunque no estén en el mismo nivel de desarrollo”; “se facilita la oportunidad de desarrollarse desde la propia escuela”, “estoy segura de que se van a ver logros, aunque existen pocas condiciones materiales y la mayoría de los docentes se sienten desmotivados”; “pone en el docente una cuota de responsabilidad en su propio desarrollo, lo cual tiene amplias posibilidades de desarrollar la autogestión”; “se aprovecha la experiencia de los demás que pueden o no aportar, pero me parece excelente que se socialice en función del aprendizaje de los demás”

En ambos casos (los directores y jefes de grado) manifestaron las necesidades de preparación para implementar en la práctica los pasos y procedimientos que se proponen. De manera general, declararon preocupación por algunos de los procedimientos a realizar, los cuales dan cuenta de sus necesidades; así, por ejemplo, plantean *“el diagnóstico es complejo, nos falta entrenamiento para hacerlo, planificar los programas de desarrollo, materializar en la práctica la intervención de personas que no laboran directamente en el centro, entre otras”*.

Los jefes de grado consideraron importante poseer materiales de apoyo para su auto preparación que pudieran estudiarse en otros espacios sobre todo priorizar

aquel que fuera útil para realizar la determinación de necesidades y potencialidades para ir aplicando los instrumentos, lo cual comprometió a la investigadora con este proceso.

Las valoraciones de la investigadora al confrontar sus ideas iniciales y las evidencias -que se incluyen en las memorias, anexas en soporte digital a este informe- permitieron concluir que *los pasos y procedimientos son válidos, en tanto, se corresponden con la necesaria transformación del contenido de la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica y el papel de los directivos en este proceso. A ello se agrega la confirmación de que existe disposición y aceptación en los implicados para acceder a su adaptación, lo cual puede involucrarlos en un proceso creativo de búsqueda y proposición de soluciones a las problemáticas que tienen en cada contexto para su aplicación.* La constatación de los criterios de los expertos y de los sujetos implicados directamente en la transformación, *permitió ajustar los pasos, procedimientos, los requisitos del proceso de implementación en la práctica, para destacar los aportes que se pueden generar en función de confirmar la validez, los cuales se presentan en los próximos capítulos.*

2.4 Conceptualización y estructura de la metodología como resultado científico: una toma de posición

El estudio de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto de las transformaciones de la Educación Secundaria y la formación del profesorado, de este nivel, encuentran mayor representatividad en las soluciones orientadas a estrategias, sistemas, modelos. Esta diversidad responde al interés de la investigadora y a la propia naturaleza del cambio que propone. Se destacan García, Valle, Reinoso, Miranda, Rojas, Velásquez (citados por García Leyva, 2007: 6). Los aportes que se legitiman como referentes de las investigaciones se identifican con propuestas que declaran, la concepción metodológica, para la realización de la práctica de familiarización en el proceso de formación para el desempeño de su rol; la preparación para la formación de los Profesores Generales Integrales en el contexto y las condiciones que brinda la escuela, la dirección cooperada del proceso en dúos y tríos y la elaboración de materiales

metodológicos, los instrumentos para el diagnóstico y el sistema de acciones para la estrategia de superación.

Sin embargo, el estudio de las características de estas últimas advierte las potencialidades de la metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. En este interés, la referencia a una “metodología” -como resultado científico en opinión de (De Armas, 2003:22)- alude al modo de organizar determinada actividad o proceso educacional, pues constituye *“una manera concreta de obtener conocimientos, aplicar el pensamiento o realizar una intervención a partir del conocimiento del objeto hacia el cual se dirige la acción”*. Precisa, además, que refleja la esencia del objeto y permite definir el camino a seguir para transformarlo, por lo que siempre es una herramienta para obtener un resultado.

Desde la perspectiva operacional, se concreta en una secuencia sistémica de pasos, cada uno de los cuales incluyen a su vez acciones o procedimientos dependientes entre sí, que permiten el logro de los objetivos y tiene un carácter flexible, aunque responde a un ordenamiento lógico.

Pero, en cuanto a la estructura de la metodología, según Bermúdez y Rodríguez, (1996, citados por De Armas, 2003) se compone de dos aparatos estructurales: el aparato teórico o cognitivo y el metodológico o instrumental. Así, es necesario aludir a las categorías fundamentales, que forman parte del primero y que son objeto de transformación. El primero alude a la posición que sirve de marco y declara las ideas, categorías, principios que sustentan el segundo; este último informa de la secuencia y, por tanto, deja planteado el modo de proceder de los implicados.

Este último tipo de resultado tiene gran aceptación para la transformación de procesos relacionados con el desempeño del docente y la dirección. En el primer caso, Andreu (2005), propone una metodología que integra conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos para el diseño de tareas desarrolladoras. Mientras que Caballero (2005) propone una metodología para la transformación del desempeño del docente en el cambio de la conducta de los adolescentes con indicadores de desventaja social en el preuniversitario.

Asociado a la dirección Rojas (2007) propone una metodología para la Dirección Participativa en instituciones de la Educación Técnica y Profesional. En esta

misma enseñanza Piñeiro (2007) *propone una metodología de planificación estratégica, para el desarrollo en los institutos politécnicos de Ciudad de La Habana, en correspondencia con las transformaciones actuales de la Educación Técnica y Profesional.*

En general, estas propuestas si bien permiten asumir como referente la estructura para este tipo de resultado y la sistematización de los aspectos que fundamentan los objetivos de la metodología, como resultado científico aún así; no se ajustan al marco del objeto y campo de la investigación; en tanto, se intenta responder de manera más integral a un problema teórico- metodológico, que supera la fragmentación en materia de dirección: el propósito es incluir el cambio en todas las funciones y develar las relaciones de los sujetos en las actividades de dirección que las concretan.

En particular; desde la perspectiva de esta investigación, se infiere que se precisa un resultado que guíe a los directivos en el cambio conceptual y metodológico de la dirección del desarrollo profesional del docente, y sobre todo, re-signifique su papel en el mismo, lo cual se considera un aspecto esencial para el perfeccionamiento de este proceso. En tal sentido la decisión del tipo de resultado alude a la importancia de una metodología, que en su fundamentación, combine con acierto las exigencias de este tipo de resultado, y las concepciones teórico-prácticas acerca del desarrollo profesional del docente, mediatizadas por las características de la dirección en la escuela. La metodología ofrece la vía para concretar el cambio, sobre todo en aquellos aspectos que se identifican como esenciales: en este caso, la comprensión, apropiación de las tareas, funciones, roles asociados a la dirección: planificación, organización, ejecución y control de las acciones y formas de desarrollo, que incluyen las decisiones institucionales orientadas al perfeccionamiento continuo de la actividad pedagógica profesional del docente de Secundaria Básica, a partir del aprovechamiento de la experiencia del docente, sus características, necesidades/potencialidades, el desarrollo científico- técnico-social y las exigencias del modelo educativo, en el cual se desempeña.

Asumir una concepción transformadora de la dirección del desarrollo profesional, supone también el carácter activo del docente en la reconstrucción valorativa de

la práctica educativa, para dar forma a los ideales que guían el desempeño profesional; la autovaloración del docente en lo personal, pedagógico y la toma de conciencia de las decisiones en la autogestión del conocimiento medido por ayudas o apoyos externos que estimulan la participación consciente del docente en la proyección, ejecución y control del perfeccionamiento presente y futuro de su actividad pedagógica profesional.

Desde esta perspectiva, la metodología suscribe su condición de resultado científico válido para el estudio, en la medida que logre articular su aparato cognitivo e instrumental las categorías fundamentales con las ideas que sustentan el perfeccionamiento de la dirección del desarrollo profesional del docente, como una prioridad para elevar la calidad del desempeño de los docentes y *los pasos y procedimientos en los que se concreta.*

Por tanto, la metodología se configura desde *una concepción sistémica en la cual los directivos estimulan el desarrollo actual / prospectivo de los profesores, al crear las condiciones en y desde la escuela en la medida que se implican a los sujetos- directivos y docentes- en la determinación de las necesidades y potencialidades del desarrollo, en la planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones con carácter alternativo.* Se le atribuye una connotación que *valoriza la experiencia personal y colectiva en la apropiación de conocimientos, procedimientos y actitudes que promueven la responsabilidad del autoperfeccionamiento, como punto nodal de la transformación profesional, otorgándole un sentido desarrollador a la práctica.*

Tal consideración, *presupone la secuenciación de los pasos y procedimientos que guían a los directivos en la toma de decisiones, optimizando recursos, espacios disponibles en función del desarrollo profesional de los docentes.* A partir de estas ideas, la valoración de los criterios de expertos y de los directivos, se elaboró la metodología en la que se precisaron las ideas claves como presupuestos teóricos; se modeló la lógica y secuencia de los pasos y procedimientos en función de la articulación de la teoría con la práctica.

Conclusiones del capítulo

La interpretación de la problemática, en la realidad educativa que sirve de marco a este estudio, evidencia fallas en la concepción de la dirección del desarrollo

profesional por parte de los directivos, pues ellos adolecen de un enfoque en la dirección del proceso de desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica que favorezca el desempeño profesional de sus funciones, de manera saludable y acorde con los resultados que se esperan, de los docentes según el modelo educativo. Asimismo, la contrastación de las propuestas teóricas anteriores, la consideración de los expertos en el tema y de los directivos que participaron en el proceso, confirmaron que la metodología como tipo de resultado- se aviene a la solución del problema teórico/práctico que se presenta en la investigación y descubre las necesidades de preparación de los directivos para implementar en la práctica los pasos y procedimientos propuestos. Los criterios ofrecidos demostraron la validez teórica de las ideas iniciales, las cuales sirvieron de base para la conformación definitiva del resultado elaborado presenta en el apartado que siguiente.

CAPÍTULO III FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA DE LA METODOLOGÍA PARA PERFECCIONAR LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE SECUNDARIA BÁSICA

En correspondencia con el tipo de investigación realizada se precisan en este capítulo los referentes teóricos generales, que sirven de base y parte esencial del resultado. En principio, esta explicación deviene en guía orientadora para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. En tal sentido, se toman como plataforma teórica general: las teorías de desarrollo humano, dirección educacional, de la comunicación, de grupo y la marxista-leninista aplicadas al contexto educacional, lo cual sirve de marco interpretativo para el estudio del objeto y campo de investigación. Además se asumen las ideas esenciales del enfoque histórico cultural, ajustadas a la formación permanente del profesorado.

Desde estos referentes se configuran, en forma de *ideas, los fundamentos* Filosóficos, Psicológicos, Sociológicos y Pedagógicos de la propuesta asumida como construcción epistemológica como el aparato legal que *sustenta la estructura* de la metodología para la dirección del desarrollo profesional de los profesores en esta enseñanza; así mismo se incluye la secuenciación de los pasos y procedimientos que la conforman y se determinan, además, los niveles de responsabilidad en cada caso, lo cual da cuenta de su aparato instrumental. Concluye el capítulo con la presentación de los requerimientos para la implementación de la metodología en la práctica, como garantía de su funcionalidad y legalidad en el contexto de la Secundaria Básica.

3.1. Fundamentos de la metodología para la dirección del desarrollo profesional

Las ideas claves que se presentan a continuación responden a la integración conceptual metodológica de las distintas Ciencias de la Educación asumidas para este estudio, las cuales son las siguientes:

- La dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica se asume como proceso dinamizador a partir de los programas de desarrollo individual

Considerar el programa de desarrollo como el elemento dinamizador significa la articulación de los componentes no personales del proceso, en los cuales debe existir una coherencia entre objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y de evaluación para propiciar el progreso de manera paulatina en el docente con los componentes personales asociados a los sujetos que intervienen.

Por tanto, los objetivos y contenidos que se asumen para orientar las acciones de dirección, informan acerca de la unidad dialéctica entre las necesidades y potencialidades del profesor, en la dimensión personal y pedagógica que configuran su desarrollo presente y prospectivo, como profesional del nivel educativo correspondiente. En este orden, adquiere especial relevancia la dimensión personal, que intenciona el desarrollo de las habilidades genéricas personales y su papel en el desarrollo profesional; mientras que la dimensión pedagógica incluye las habilidades que resultan esenciales para el desempeño de las funciones docentes.

Al determinar los objetivos y contenidos del desarrollo a lograr en los profesores, la dimensión personal se relaciona con el aprender y enseñar habilidades genéricas: conocerse a sí mismo, establecer relaciones comunicativas positivas y empáticas; criticar y reflexionar sobre la práctica; tomar decisiones y resolver problemas, autovalorarse para estimular la autodirección y aprovechar al máximo sus potencialidades; conformar proyectos profesionales que dan cuenta de las acciones para cumplimentar los planes a corto, mediano y largo plazo; desarrollar intereses y actitudes positivas hacia la vida y la profesión. Mediante estas, el docente se prepara de manera saludable y responsable para enfrentar con éxito sus exigencias y desafíos, actuar de manera pertinente en las relaciones con los demás y consigo mismo, asumir funciones profesionales, lo cual no solo facilita un estilo de vida saludable; sino el desarrollo de cualidades volitivas, actitudes y valores positivos.

La dimensión pedagógica cobra importancia en sí misma, pues incluye las habilidades profesionales que juegan un rol esencial en el desempeño pedagógico del profesor. Esta se relaciona con las habilidades de: planificación del proceso con una concepción sistémica e interdisciplinaria, de orientación e

investigación, reconstrucción de la realidad escolar, el trabajo en equipos, reflexionar y debatir de forma abierta, organizada, flexible para lograr consensos, analizar la práctica de forma crítica, trabajar con la información, elaborar documentos que sinteticen la experiencia propia de los profesores. Por tanto, orientar y promover los cambios en el desarrollo profesional del docente presuponen que, los directivos implicados, al plantearse sus metas de trabajo, otorguen una significación diferente a los contenidos del desarrollo profesional que enfrentarán *como resultado del conocimiento del estado inicial del profesorado, la secuenciación gradual y progresiva del acceso a los contenidos necesarios para alcanzar nuevas situaciones de desarrollo.*

De modo que los directivos se convierten en potenciadores del desarrollo profesional cuando determinan las necesidades y potencialidades del profesor; identifican los niveles de desarrollo -actual y potencial- que estos poseen; promueven la concientización y movilización de las potencialidades personales, para asumir los retos profesionales que se plantean, como elemento distintivo del nivel educativo y del contexto escolar en que laboran. Es a partir de éste que se logra predisponer de manera positiva al profesor, implicarlo y responsabilizarlo con su propio desarrollo.

En este caso se considera que, en un **primer nivel** se incluyen aquellos profesores que necesitan formar / desarrollar habilidades genéricas personales y pedagógicas, favorables al desempeño pedagógico profesional.

En un **segundo nivel** se encuentran aquellos profesores que pueden presentar necesidades / potencialidades en las habilidades personales y pedagógicas, indistintamente, que le obstaculizan/ facilitan el desempeño de las funciones pedagógicas profesionales, por lo que requieren de completarse- actualizarse en un área determinada.

Un **tercer nivel** de desarrollo incluiría a los profesores que presentan un desarrollo personal y pedagógico que le permiten el desempeño de las funciones pedagógicas, pero pueden proyectársele nuevas zonas de desarrollo en lo individual para lograr profesionales altamente eficaces en la dirección del proceso y al mismo tiempo aprovechar esas potencialidades en beneficio del grupo.

Se insiste en que la identificación del docente con uno u otro nivel, no excluya la posibilidad de que este posea características de otro nivel, solo se toma como criterio el mayor número de características referidas a un mismo nivel (las que se dan como regularidad).

Desde esta consideración se procede a tomar decisiones acerca de los contenidos y las formas con que se lograrán promover los cambios. Estas últimas se derivan de las establecidas para la formación permanente; pero se modifican en su concepción interna, para favorecer procesos más autogestionados en los que se aprovechan las potencialidades del trabajo grupal e individual que articula los ritmos, tiempos, espacios, fuentes con los objetivos y contenidos a partir de las condiciones del contexto. La articulación queda planificada en *el programa de desarrollo individual (PDI)*, el cual comprende un conjunto de aspectos que de manera codeterminada configuran la racionalidad del proceso.

El programa debe ser expresión estratégica de acciones en los ámbitos de desarrollo personal / pedagógico del profesor y al mismo tiempo ofrecer las vías de posibles soluciones a problemas personales y profesionales identificados, los cuales serán organizados de manera relativa y escalonada de acuerdo con la jerarquización que hace el propio docente, expresa la relación entre los componentes, en ello descansa la significación pedagógica y didáctica de la dirección del proceso. Además, se concreta la posibilidad de la dirección porque muestra la secuencia de formas, métodos, medios y sujetos que pueden aportar en correspondencia con los objetivos y contenidos del desarrollo.

Por su alcance y trascendencia el Programa de Desarrollo Individual ofrece la posibilidad al profesor de orientar la actividad en función de su propio desarrollo profesional y enriquecerlo desde la experiencia que coexiste en la confrontación de concepciones teórico / prácticas, la articulación de saberes específicos y pedagógicos que se asumen como contenidos o los que emergen de los espacios y las relaciones de los sujetos para la satisfacción de las necesidades y el desarrollo de las potencialidades.

El Programa de Desarrollo Individual se concibe como la manera de planificar, organizar y orientar el sentido al desarrollo profesional e incorporar las aspiraciones e intereses personales: de ahí que en él se concatenen procesos cognitivos, afectivos y volitivos del profesor desde una visión prospectiva e

intencional. Por tanto, se precisa que aún cuando se preestablecen objetivos, contenidos, medios y formas de desarrollo se reconoce la presencia de la subjetividad humana. De ahí que la elaboración del programa depende de la capacidad de los directivos y otros sujetos implicados en su planificación, organización, ejecución y control, el compromiso de los profesores en ocupar un lugar protagónico en la adquisición y producción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, capacidades, el control de sus progresos y la determinación de los problemas por resolver.

Su estructura es flexible, pues le proporciona al profesor las alternativas para orientarse sin perder la idea de continuidad y coherencia en las intervenciones. El programa se valida mediante el cumplimiento de las actividades y los cambios en el desempeño, pero sobre todo debe informar acerca de cómo el profesor enfrenta su desarrollo, concreta las formas, problematiza la práctica, aprovecha los espacios y configura su procedimiento metodológico para auto desarrollarse en la solución de problemas, la producción de conocimientos en áreas específicas, concretando el resultado en el producto de su actividad. Tal consideración descansa en la responsabilidad de los directivos, pues es en la escuela y desde ella donde este proceso se dirige.

- *La escuela como espacio para la dirección del desarrollo profesional pedagógico*

Concebir la escuela como espacio de desarrollo profesional, supone reconocer que es el sitio en que el profesor desempeña sus funciones pedagógicas profesionales con un nivel mínimo/máximo de exigencias personales y pedagógicas, las cuales resultan significativas en las interacciones de los sujetos y orientan el sentido de los aprendizajes necesarios para su desempeño profesional.

Se admite entonces que el factor humano resulta condición previa y necesaria para enfrentar la dirección, lo cual se expresa en la disposición del claustro y directivos para internalizar la concepción de desarrollo profesional como condición necesaria. Así la heterogeneidad de los claustros se reconoce como una potencialidad para el desarrollo, pues las contradicciones generacionales dadas por la formación inicial, las diferencias de edades y las propias del desarrollo científico- tecnológico-, pueden ser aprovechadas en la estimulación

de intereses y la confrontación de perspectivas. Todo ello, deja también su impronta en las relaciones interpersonales de los colectivos pedagógicos y genera aprendizajes diversos, en función del desarrollo personal/profesional de los profesores.

Desde esta posición toda escuela puede convertirse en un espacio de desarrollo si los directivos y claustros concuerdan en que el progreso es posible gestarlo desde las condiciones propias en que desempeñan su labor, aprenden a compartir y aprovechar las experiencias que se generan en las distintas actividades del proceso pedagógico y otorgan significado a la reflexión e integración de estas a su modo de actuación, configurando desde la unicidad y diversidad los saberes profesionales, que le otorgan identidad a su labor y a su institución como espacio de desarrollo.

Pero, al considerar la escuela como espacio se identifica a ésta como el lugar idóneo para que se concreten las formas de desarrollo con carácter alternativo, según la naturaleza de las necesidades y potencialidades de los profesores, las condiciones contextuales de los centros y evitar posiciones segregacionistas por razones personales, sobre todo, asociadas a la experiencia, ubicación geográfica y complejidad laboral. Por consiguiente, la preparación metodológica se erige como una oportunidad para favorecer y socializar los aprendizajes, al poner en práctica las distintas formas de desarrollo.

La concepción humanista que se defiende en la propuesta exige, la atención del directivo a las dimensiones personal y pedagógica, por tanto, la evaluación que se realiza en la escuela debe reflejar la correlación de estas en el marco de las actividades planificadas para alcanzar los objetivos planteados en cada etapa.

Así, los directivos se encargan de orientar el diagnóstico de los profesores, concebir los programas de desarrollo, organizar los tiempos, escenarios y ritmos en que se ejecutarán y evaluarán las formas de desarrollo; pero, el resultado del proceso descansa en los sujetos y en el modo en que asumen la dinámica de su desarrollo como individualidad y/o como grupo. Tal consideración valoriza la planificación, organización y control realizado por el directivo, pero reconoce la interdependencia del resultado con respecto a la implicación y ritmos que caractericen a cada sujeto y/o grupo de profesores. De ahí, la flexibilidad de este proceso, en tanto, es expresión de diversidad.

El diagnóstico, por tanto, facilita la determinación de necesidades y potencialidades; los programas delimitan los perfiles, la selección de los objetivos de desarrollo, las formas, los contenidos, los métodos, los medios, las formas de evaluación, el tiempo en que los directivos y profesores conciben la planificación y organización de las formas, en correspondencia con los espacios físicos y el clima emocional. El ritmo estará marcado por las condiciones contextuales y posibilidades de los propios sujetos implicados. Los directivos deben asumir que la concepción de evaluación del desempeño profesional del profesor, debe favorecer su imagen y prestigio, ante el grupo de profesores, al recibir la ponderación de sus potencialidades y al mismo tiempo la responsabilidad que se le encarga. En adición, se legitima el efecto optimista en el claustro, al crearse un ambiente favorable al autodesarrollo, lo cual impulsa el reconocimiento y la aprobación colectiva de las potencialidades y la fuerza del ejemplo como impronta positiva en los demás.

Luego, a la dirección del desarrollo profesional se le concede una importancia especial cuando se realiza en la escuela por su influencia directa en la calidad del ejercicio de los profesores. Se asume, entonces que en las diferentes reuniones del sistema de trabajo en la escuela se cumplimentan las funciones de dirección de este proceso - planificar, organizar, ejecutar y controlar- mediante la programación de desarrollo y la valoración que se realice del proceso pedagógico escolar dirigido el profesor. Los progresos se manifiestan, tanto en las particularidades que adopta la dirección, como en la contribución de esta al desarrollo de habilidades personales / pedagógicas del profesor que favorecen un mejor desempeño profesional.

- En la dirección del desarrollo profesional se asume la participación de distintos sujetos para concretar la articulación de los objetivos y contenidos con las formas.

La participación como aspecto esencial en el proceso de aprendizaje de calidad, se asume como resultado de la inserción de los profesores en los grupos, punto de partida de las prácticas políticas y pedagógicas que sustentan los modelos democráticos, práctica de inclusión colectiva, cuyos aprendizajes adquieren diferentes sentidos y significados.

En este caso, la participación se concibe como eje de articulación entre la responsabilidad y el compromiso ante la tarea, precisa concretarse en la práctica, al configurarse como parte del estilo y método de dirección en el manejo adecuado de las relaciones e interacciones, que deben ser ejercidas por los sujetos en el proceso de programación del desarrollo profesional. Consiste en la construcción y reconstrucción de las experiencias, desde el diálogo de los sujetos implicados en actividades grupales desarrolladas con una relativa autonomía, lo cual estimula la comprensión de los progresos y limitaciones en el desarrollo de sus prácticas. Los sujetos que participan, en primera instancia, son los propios profesores y los distintos directivos que influyen sobre ellos, pero este constituye como una oportunidad para el acercamiento hacia las identidades del desempeño del profesor, sin negar la influencia del grupo en el proceso. Lo anterior garantiza la sostenibilidad del desarrollo y es la clave para promover la voluntad y cambiar de manera responsable hacia las metas y objetivos propuestos por los colectivos. La participación cambia la posición del profesor ante las decisiones de la proyección de su desarrollo, pues se rompe con la experiencia estrictamente personal, para dar paso a la construcción de una nueva experiencia, que bien utilizada mejora la capacidad de análisis, el compromiso con los demás, clarifica, actualiza, fomenta el intercambio de información y permite la conformación de una identidad grupal.

De lo que se trata es de integrar el aporte de cada profesor o directivo al proceso de desarrollo del colectivo. Ello supone, en primer término, atribuirle responsabilidades a los sujetos, en cada una de las etapas de la dirección del desarrollo profesional, los que cumplimentarán de manera ordenada y serán resultado del consenso entre los directivos más próximos al docente, y de ellos mismos, para que sea coherente con la realidad de cada uno.

En segundo lugar, la participación desarrolla la responsabilidad de los implicados en el proceso, se convierte en un factor decisivo en la planificación y desarrollo del programa y de ella depende la confiabilidad y nivel de concreción del resultado. En tercer lugar, ella se convierte en el elemento invariante del proceso y esto explica que se asuma desde el inicio hasta el final del ciclo de la dirección. Facilita la toma de decisiones sobre quiénes apoyarán en la selección de los métodos y técnicas de diagnóstico, las formas de desarrollo y evaluación del

programa de desarrollo: mediante ella se moviliza la disposición de todos los sujetos con potencialidades para satisfacer las necesidades e intereses identificados.

El conocimiento construido en la participación supone la colaboración, desde las relaciones afectivas e influencias que optimizan las fuerzas y educan a los participantes en el desarrollo de aprendizajes conjuntos, que rompen los esquemas individuales, para ir a la integración de saberes y la búsqueda de la adaptación del grupo al crear un clima psicológico, en el que de manera explícita se legitima el aporte de cada uno a la configuración de la cultura escolar y profesional.

Así, con la participación se consigue vincular el aprendizaje permanente con la práctica social; concientizar no solo lo que actúa como objeto directo del conocimiento, sino también como objetivo de la acción participativa; otorgar valor a las emociones y las fuentes diversas de aprendizaje –sobre todo por medio de la palabra-; asimilar las relaciones tempo-espaciales en que estos tienen lugar cuando se optimizan las interacciones propias de la participación y de la dialéctica, de la cual emerge la toma de posiciones individuales y colectivas.

Por tanto, la dinámica del proceso se produce desde la relación dialéctica entre directivos, docentes y entre los propios docentes en una relación de conciliación, concientización y ajuste de las actividades que resultan potenciadoras y se corresponden con las necesidades y posibilidades que tienen los sujetos y el propio contexto. Ella expresa el nivel de significación que aporta la experiencia al desarrollo profesional del profesor.

En este interés, la experiencia se convierte en vía por la cual al participar el profesor aprende y toma conciencia de su capacidad de perfeccionamiento y genera los estímulos para movilizar recursos y herramientas en la solución de los problemas, pues de las vivencias de los sujetos se produce una toma de decisiones que llegará a conformarse como estrategia personal de desarrollo. En cuanto a las vivencias de los profesores en sus prácticas anteriores pueden ser elementos potenciadores para la dirección del desarrollo: tomar las vivencias tanto positivas como negativas en el pasado en forma de ideas, pensamientos, recuerdos, emociones, decisiones, temores, contribuyen a la búsqueda de soluciones en el presente pues las experiencias pasadas significativas en la vida

del docente perduran en el presente e impregnan rasgos identitarios para realizar actividades cognitivas, valorativas y creativas.

Desde esta perspectiva se valoriza la experiencia como una vía de aprendizaje y validación de los conocimientos individuales y grupales. Se convierte también en un contenido, con amplias posibilidades para estimular el desarrollo profesional del profesor, por tanto al participar directamente en todo el proceso su valía reside en el carácter activo al personalizar las acciones que tienen lugar antes, durante y posteriormente a la ejecución de las actividades consensuadas. Presupone, por consiguiente, la responsabilidad hacia los demás, sí mismo y al establecimiento de relaciones humanas en el contexto de la escuela.

En este sentido, el cambio transcurre al problematizar la vivencia durante la participación, que supera el cumplimiento de la relación entre la función docente, la necesidad social y características personales, para hacer significativa la autorreflexión del profesor acerca de los problemas/temas que aborda, el nivel de profundización / comprensión que promueve y la autenticidad que manifieste en la actividad a partir de sus aspiraciones personales. Esto permite un exhaustivo análisis y valoración de las rutinas fijas, únicas y exclusivas que caracterizan el proceso de desarrollo y las tendencias, que pueden incorporarse para promover ritmos más acelerados en los progresos y asegurar la relación entre el conocimiento actual, potencial y prospectivo según las exigencias socioprofesionales.

Luego, al crear las posibilidades de participación en el proceso de análisis, proyección, ejecución y valoración de la experiencia en la dirección del desarrollo se convierte en un procedimiento útil para generar cambios en el desempeño; pues implica centrar la atención en las experiencias positivas y negativas de los profesores en el proceso, lo cual significa identificar y analizar la información, que de manera crítica los profesores generan, durante el proceso. Estos aportan al directivo el conocimiento acerca de nuevas situaciones; la posibilidad de discriminar acciones y configurar otros modos de actuación más ajustados a la dinámica de la escuela.

Aprovechar el análisis y reflexión de las vivencias como ejercicio que implica a los profesores en su subjetividad, les permite la clarificación y crítica de la naturaleza contextual de la dirección y la posibilidad de adaptación a nuevas

condiciones; se trata de que el directivo y los docentes consigan (re)significar la experiencia que le proporciona la participación y generar, compromisos, aprendizajes, información y poner atención, tanto en la semántica, como en la semiótica de las construcciones cognitivas que se consigan presentar. Se eleva así el conocimiento a un proceso metacognitivo que estimula el desarrollo y cualifica la actividad de dirección que la genera.

3.2 Los pasos y procedimientos para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica

A partir de la concepción asumida en la investigación para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del docente en la Secundaria Básica se conciben los siguientes pasos y procedimientos de cada uno de ellos, en los cuales se explican la naturaleza de las principales acciones a desarrollar:

I. Preparación de las condiciones para la dirección del desarrollo profesional por los directivos en la escuela

Constituye el paso que permite la preparación de las condiciones objetivas y subjetivas para la planificación y organización del proceso de desarrollo profesional. Tiene carácter estratégico, holístico y flexible. Este se orienta a la sensibilización de los sujetos implicados con el cambio de concepción, proyecta la integración de la participación de diferentes sujetos, según las potencialidades de la experiencia que existen en los claustros de cada escuela y asegura las cuestiones materiales que sirven de apoyo para cumplimentar cada una de las acciones de desarrollo.

Son procedimientos fundamentales en este paso, los siguientes:

1. Preparar las condiciones subjetivas para la dirección del desarrollo profesional en la escuela.

Las condiciones subjetivas aluden a aquellas que se relacionan con los aspectos internos del ser humano, relativos al modo de sentir y pensar. En este sentido, la preparación de las condiciones subjetivas incluye que los profesores *asuman* y *comprendan* la concepción del desarrollo profesional, la delimitación de los objetivos que se quieren lograr con el proceso, la decisión de las dimensiones

de desarrollo, los contenidos, las formas, los medios y las condiciones para lograrlo.

Los directivos deben explicar – ilustrar- argumentar en el marco de la reunión metodológica la especificación de las decisiones en cuanto al contenido del cambio socioprofesional que exige la profesión pedagógica para la Secundaria Básica y las formas que se pueden emplear dadas las condiciones en que se desempeñan de manera habitual para demostrar la relevancia y aporte de esta concepción al desarrollo de la práctica.

Es necesario, además, la explicación de las potencialidades que se tienen en la escuela y la necesidad de participación de todos los profesores para lograr otros niveles superiores. Del mismo modo, se requiere la movilización de los directivos hacia la aplicación de acciones de atención y estimulación como complemento que intuye en el docente su condición humana.

Tomando en consideración las premisas anteriores el directivo debe utilizar la conversación directa con el colectivo, emplear plegables, mensajes subliminales, aprovechar la influencia de las organizaciones políticas y de masas, compulsar la estimulación moral de aquellos que constituyen ejemplo de autogestión de su desarrollo, para alcanzar mejor resultado a partir de su participación y colaboración en las actividades de formación, que se han ofrecido con anterioridad y realzar las oportunidades / posibilidades que ofrece la propuesta.

Asimismo, resulta vital que se favorezca la confianza de los profesores en sí mismos, la seguridad de que es posible cambiar para mejorar y la implicación personal con el cambio. Todo ello contribuye a estimular la participación de los profesores en programas de desarrollo y se materializa en la disposición, opiniones favorables, participación activa de los profesores en el proceso.

2. Preparar las condiciones objetivas para la dirección del desarrollo profesional en la escuela.

Las condiciones objetivas se relacionan con las circunstancias que sirven de marco y aseguran el proceso; incluye precisar la secuencia tempo/espacial que se utilizará dentro del sistema de trabajo, los recursos materiales y humanos que garantizan la dirección del proceso en la práctica.

En este sentido se identifica que en las reuniones del consejo de dirección y colectivos de grado se desarrollen las acciones de diagnóstico, planificación y organización, de manera tal, que se alcance el consenso entre los participantes. Se precisa además, que en los tiempos destinados a la preparación metodológica se dedique una parte a concretar las formas grupales y de socialización/evaluación de los resultados. En este espacio, los directivos deben hacer las propuestas desde una posición crítico –reflexiva y evaluar los impactos positivos, negativos y hacer ajustes contextualizados si se necesitan.

Dentro de las condiciones necesarias para cumplimentar esta concepción de desarrollo los directivos deben incluir la participación del personal docente y no docente, que sirve de apoyo y asegurar las condiciones ambientales y materiales para la realización de las distintas formas que se pongan en práctica: asesor de salud, bibliotecario y técnico de informática, que si bien no dirigen el desarrollo profesional, pueden insertarse a los programas de desarrollo en calidad de facilitadores.

Se incluyen también, aquellos profesionales de la comunidad que pueden ofrecer colaboración durante la ejecución del proceso y apoyar en el cumplimiento de otras actividades que la escuela debe cumplimentar para facilitar la utilización de tiempos formales e informales, dedicados a la realización de formas de desarrollo por los docentes. Por ello en el Consejo de escuela se debe compulsar a los participantes a implicarse en el proceso, según sea posible.

En el mismo orden los convenios con distintas entidades de la comunidad, pueden facilitar el acceso de los profesores a los servicios básicos de atención especializada. De esta manera se pueden aprovechar los tiempos no docentes en función de cumplir la atención a los profesores, según las posibilidades de las instituciones de salud.

El cumplimiento de estos procedimientos se sustenta en la idea de desarrollar motivaciones intrínsecas y extrínsecas en los profesores para iniciar un proceso de *desarrollo profesional que modifica los contenidos, las formas y su metodología y la evaluación del progreso de los docentes*. Tal consideración explica que se ajusten todas las condiciones para acceder a la planificación / organización del proceso y se garantice como condición prever la participación

de todos los sujetos implicados en el diagnóstico y elaboración de los Programas de Desarrollo Individual (PDI).

El resultado de estos procedimientos está marcado por la ***creación de un clima favorable***, que se manifiesta en la decisión de los profesores a cumplimentar las acciones para el perfeccionamiento y la disposición de colaborar con los demás, en la creación de una base de datos accesible a los docentes y disposición de los informáticos y bibliotecarios a orientar a los profesores y la existencia, al menos una hora, en el espacio de la preparación metodológica para el intercambio.

II. Determinación de la orientación del Programa de Desarrollo Individual

La orientación del desarrollo profesional cursa por la planificación del sentido y dirección de la proyección que de éste hacen los directivos, en atención a las necesidades y potencialidades del profesor, las exigencias del desarrollo científico técnico y las propias del desempeño en la enseñanza. Esta cuestión justifica la consecución de los pasos los siguientes:

1. Diagnosticar necesidades de desarrollo y potencialidades

El diagnóstico no solo es el punto de partida para la determinación del nivel de desarrollo alcanzado, la selección previa de las formas de desarrollo, la programación del desarrollo profesional, sino también el elemento que permite la posterior valoración de los cambios ocurridos en el ámbito personal y pedagógico

Los directivos más próximos al profesor (jefes de grado) deben iniciar la determinación de necesidades y potencialidades. En este sentido, deben tomar como fuente de información los resultados de la evaluación del desempeño, en la cual se reflejan las dificultades en el ejercicio de las funciones pedagógicas profesionales, complementarla con el criterio de los sujetos poseedores de potencialidades que participar en el proceso en calidad de experto, en un área del saber específico y el autodiagnóstico del profesor en el cual se incluyen variables que permiten el conocimiento de las habilidades genéricas personales y pedagógicas

Lo referido anteriormente supone indagar primero desde el autodiagnóstico de los propios docentes y luego, con los resultados del diagnóstico del desempeño que realizan los directivos y otros sujetos participantes en el proceso, develar las necesidades y potencialidades de los profesores. De lo que se trata es de organizar el estudio diagnóstico, desde el análisis de dos dimensiones que aportan resultados claves para abordar el estudio en su integridad y favorecer a la orientación adecuada del mismo: la personal y la pedagógica.

En este caso, el autodiagnóstico es un procedimiento necesario, pues cumple el propósito también de estimular el crecimiento (personal/pedagógico), facilita a los profesores el auto-reconocimiento de las fortalezas, debilidades, la determinación de los estados deseados de participación y la responsabilidad que estos asumen en las transformaciones que demanda el desempeño en la Secundaria Básica. Del conocimiento de sus necesidades y potencialidades dependerá la capacidad de autovalorar sus propios recursos y los resultados de su trabajo; ello facilita la participación del profesor en la evaluación de sí mismo y en la de los demás. Así, es posible comprender el carácter personológico que caracteriza el programa de desarrollo individual.

Tal y como se presenta esta concepción de diagnóstico, indica hacer una valoración del desarrollo profesional; por tanto no puede ceñirse a la utilización de uno o dos instrumentos, pues las dimensiones de análisis son complejas y requieren elaborar una instrumentación variada, abarcadora y estratégica, que vaya más allá de lo que los sujetos dicen en entrevistas o cuestionarios, o sea, el empleo de observaciones participantes, entrevistas individuales informales, entre otras.

Por tanto, ordenar y secuenciar la aplicación de los instrumentos juega un papel esencial, pues se persigue como objetivo la estimulación hacia el mejoramiento desde el mismo instante cuando se aplica el instrumento. Se consigue así la personalización del proceso de desarrollo a partir de ponderar el valor que tiene el autodiagnóstico, en la toma de conciencia de sus necesidades y potencialidades. De ahí que como concepción estratégica la aplicación de la instrumentación, se inicie con aquellos que permitan el autodiagnóstico en habilidades genéricas personales, luego en las pedagógicas. Para estos fines se pueden aplicar talleres de autoconocimiento de sí mismos, autobiografías, test

de completar frases, composiciones, escalas valorativas y entrevistas, entre otros.

La determinación real de necesidades y potencialidades, muchas veces cursa por la determinación de las dimensiones e indicadores seleccionados, así como del tipo de instrumento elaborado y de pregunta que en él se aborda. Por tanto, se precisa probar los instrumentos en pequeñas muestras y ajustarlos según sus resultados.

Luego, corresponde la aplicación de los instrumentos y se debe orientar a los profesores acerca del significado (importancia) y el sentido (objetivo) de estos. Es importante hacer énfasis en la necesidad de no realizar consultas, ni hacer comentarios sobre las respuestas ofrecidos en los instrumentos, a partir del carácter individual del proceso. Un procedimiento contrario, proporcionaría un resultado sin confiabilidad.

El proceso de desarrollo profesional, tal y como se presenta aquí, engloba dos dimensiones y es amplio el contenido inherente a cada una, el uso de los instrumentos no debe obviar la correlación necesaria entre estos para racionalizar el proceso y facilitar la interpretación/ valoración de los resultados; de modo que se sugiere metodológicamente determinar los aspectos que constituyen regularidades a partir de la información que ofrecen.

En este caso se propone que el directivo seleccione los instrumentos a utilizar para este fin en el que se incluyen las escalas valorativas, entrevistas, cuestionarios, observación a actividades del proceso pedagógico. No se trata de instrumentos aislados; sino que deben seleccionarse e integrarse desde los objetivos que se propone el directivo.

La referencia al tiempo y espacio para aplicar los instrumentos es obligada, pues se necesita de un tiempo prudencial para la aplicación de toda la instrumentación, que cumplan con los propósitos de autoestimulación declarados anteriormente. Relacionado con el espacio se pueden completar dentro o fuera del centro. Pero se prefiere destacar que el profesor debe estar dispuesto a que se le aplique el instrumento y estar dispuesto a responder con seriedad y sinceridad. De ello se deduce que se necesita indagar su interés de participar en el estudio y asimismo en los programas de desarrollo.

De esta manera, en los profesores se sientan las bases para un proceso de reflexión y toma de decisiones más profundas, acerca de sus necesidades y potencialidades. Las personas más indicadas para la aplicación de los instrumentos son los directores de centro y jefes de grado, aunque ambos dentro de sus funciones tienen la de elevar el nivel de preparación científica y metodológica del claustro, este último juega un rol esencial, pues está más próximo al profesor, lo cual le permite realizar un diagnóstico certero.

2. Identificar el nivel de desarrollo actual y potencial del docente

Se asume entonces, que para realizar la conclusión diagnóstica y con ello tipificar el nivel actual y potencial del desarrollo se requiere triangular la información obtenida de los instrumentos de autodiagnóstico de los profesores y los que aplican los directivos para develar las necesidades y potencialidades en cuanto a la manera en que cumplen las funciones pedagógicas profesionales y aquellas que tienen relación con el crecimiento personal del profesor.

En este sentido, es preciso elaborar registros que posibiliten valorar la frecuencia con que se presentan cada una de las características para la determinación de regularidades, aún cuando se mantenga cierta independencia, dadas por la experiencia profesional, resultados en el trabajo y características personales, pero que inciden en la determinación de los niveles del desarrollo de manera particularizada.

El valor metodológico de este proceder radica en la posibilidad de hacer una valoración, que permita a los directivos conocer la consistencia de los criterios y juicios emitidos, cuestión que le confiere cierto grado de confiabilidad en la determinación del estado real del progreso del profesor y precisar los niveles del desarrollo en que se pueden identificar a los profesores.

De modo que para la identificación de los profesores, en uno u otro nivel de desarrollo, se debe tomar en consideración la valoración de los directivos y de los propios profesores acerca del desempeño de las funciones pedagógicas profesionales, el desarrollo personal y determinar en todos los casos la potencialidad, cuestión que favorece una proyección acertada.

El resultado global de este paso se orienta a conformar el **perfil de desarrollo** del profesor que se relaciona con las definiciones del modelo ideal y prospectivo para orientar hacia dónde debe tender la intervención en articulación con los

resultados del diagnóstico. Ello permite la planificación / organización del desarrollo profesional del profesor, sobre todo la toma de decisiones acerca de los contenidos, métodos, vías, formas de organización y de evaluación que deberán utilizarse para estimular el desarrollo profesional. El perfil de desarrollo profesional constituye una guía, que deviene en modelo construido a partir de la brecha entre las características, conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades, que debe poseer el docente para desempeñarse en la Secundaria Básica y la situación real y potencial de este, se expresan en forma de objetivos que se pretenden lograr. La elaboración del perfil constituye un momento importante para la planificación del proceso de desarrollo profesional en el cual primero se realiza el diseño de programas individuales y luego se procede a conformar el programa institucional.

III. Diseño del Programa de Desarrollo Individual. Requisitos didácticos.

Diseñar el programa es una actividad que se incluye dentro de la planificación que deben hacer los directivos, de manera codeterminada con el profesor y otros sujetos con potencialidades: el programa de desarrollo se concibe como el documento que configura de manera coherente el proceso de desarrollo.

Así el diseño del programa de desarrollo individual debe concretarse en los procedimientos relacionados con la planificación de las actividades entre las cuales debe producirse una relación lógica y coherente.

1. Planificar las actividades de desarrollo

Esta debe realizarse a partir de las especificaciones del perfil, que se toma como referencia, y formular los objetivos con claridad y precisión que pueden ser a corto, mediano y largo plazo.

Las actividades, por su parte engloban un conjunto de formas de desarrollo, organizadas de manera jerárquica y articuladas para materializar los objetivos generales declarados en el perfil de desarrollo de cada docente.

Este paso de diseño, sin embargo, debe sustentarse en un proceso que priorice sensibilizar al profesor con las necesidades y potencialidades que tiene y ofrecer la oportunidad de participar en la *elaboración de su propio programa*, pues ello resulta de máxima utilidad para ganar en interés y protagonismo para elaborar su programa de desarrollo.

Se considera que el programa debe contar con una explicación necesaria conformada con el concurso de los directivos y de los mismos profesores que contenga las especificaciones conclusivas del perfil del desarrollo. Además, se particularizan las actividades, las cuales deben estructurarse en objetivos, contenidos, formas, métodos, medios a emplear y modos de presentación de los resultados. Por su connotación de actividad didáctica a continuación se precisan los requisitos que condicionan la determinación de los componentes del mismo.

Definir los objetivos y contenidos que se persiguen

En los programas los objetivos se conciben a corto, mediano y largo plazo. Por su parte, los contenidos deben estar referidos a las dimensiones personal / pedagógica. En la personal a corto plazo se debe orientar al conocimiento de sí mismo, a partir de la práctica de autovaloración que incluye elaborar planes profesionales desde el planteamiento de metas, toma de decisiones sobre las acciones para cumplimentarlas y la organización del tiempo.

A mediano plazo los contenidos deben estar referidos a la empatía para ponerse en el lugar de los otros, relacionarse y comunicarse de manera positiva con los demás, desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo e integrador para solucionar problemas de distinta naturaleza de manera creativa. Conjuntamente en los programas cuyos objetivos se conciban a largo plazo, los contenidos deben estar referidos al desarrollo de la auto conducción, autogestión y autodesarrollo.

El desarrollo de cualidades y actitudes tienen una importancia vital, pues es condición para avanzar en lo profesional. Estas habilidades le sirven al docente de Secundaria Básica para relacionarse mejor consigo mismo, el colectivo de docentes del grado y las familias de los adolescentes, lo cual facilita la valoración social que de ellos hacen otros docentes, directivos, padres de los alumnos y el grupo escolar, cuestión tan necesaria en el contexto de esta enseñanza. El adecuado conocimiento de sí mismo es de importancia considerable, pues conduce a ganar la confianza, seguridad y cooperación con los demás para favorecer el desempeño de este en tanto, es compartido en la Secundaria Básica con otros docentes.

Muchas veces la comunicación efectiva es clave para desarrollar las relaciones con los demás y la empatía hacia los adolescentes, padres y demás profesores del colectivo pedagógico, esta facilita al docente de Secundaria expresarse

apropiadamente, tanto verbal como no verbal, a partir de emplear un conjunto de mecanismos que les permiten relacionarse en la sociedad de manera aceptable, pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad a los directivos, profesores y el establecimiento de relaciones interpersonales, de modo positivo con las personas con quienes interactúa. Por su parte, la empatía ayuda a los profesores de la Secundaria Básica a aceptar la diferencia entre los adolescentes, a conocerlos mejor, brindar las ayudas necesarias para manejar las situaciones de conflictos propios del adolescente y mejorar sus relaciones sociales. Además, facilita la orientación acertada a sus familias.

Para el docente de Secundaria Básica analizar información y experiencias de manera objetiva, ayuda a reconocer y evaluar las causas que influyen en actitudes y comportamientos intelectuales y conductuales de los adolescentes y padres, además facilita el análisis de variantes desde diferentes puntos de vista para la toma de decisiones de forma activa. Esta debe realizarse de manera sistemática, evaluando diferentes opciones para tener resultados positivos en la solución de conflictos de los adolescentes, resolver pacíficamente diferentes problemas que se les presentan de manera cotidiana como una forma de promover una cultura de la paz entre los adolescentes, sus familias y otras personas con las que se relacionen.

En la dimensión pedagógica, a corto plazo, debe lograrse en los docentes los conocimientos de las funciones pedagógicas profesionales, que incluye, entre otras, la práctica de las habilidades de caracterizar, diagnosticar, orientar, comunicar, investigar y dirigir el proceso pedagógico desde la interrelación entre ellas. Además, se precisa del conocimiento de las ciencias que imparten desde lo que constituyen invariantes de contenidos o nodos cognitivos, para facilitar el enfoque interdisciplinario en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. A mediano plazo la búsqueda de información sobre un tema, un campo de la ciencia o de la vida social con el uso de distintas fuentes de información, elaborar documentos que sintetizan la experiencia propia de los profesores, planificar, organizar y controlar el proceso de enseñanza aprendizaje constituyen las habilidades profesionales que facilitan el análisis de la práctica de manera crítica, reconstruir la vida en la escuela, ponerla en común y compartirla, el trabajo en equipos, reflexionar y debatir -de forma abierta, organizada, flexible,

para lograr consensos e integrar conocimientos de las ciencias que imparten y los propios de las ciencias de la educación, habilidades a lograr a largo plazo. Como puede apreciarse se parte de contenidos que tienen un carácter general, lo cual descansa en la idea de tener una visión global del objeto de la profesión en su concepción, pero al mismo tiempo se particulariza lo que para el docente de Secundaria básica representa el logro del desarrollo pedagógico y personal de manera integral.

• **Seleccionar las formas, métodos y medios.**

Para el cumplimiento de los objetivos que se definan en cada programa a corto, mediano y largo plazo se deben seleccionar las formas organizativas más adecuadas a partir del contexto y el contenido de desarrollo.

Así, se deben combinar formas individuales y grupales, ello se fundamenta en la necesidad de implicar al profesor en su propio desarrollo y en comprometer su participación o aporte a los otros del colectivo a través de un sistema de actividad-comunicación favorable a la producción de ideas, promoción de un proceso de socialización en el que se enriquezcan las relaciones interpersonales de forma consciente.

Aunque no se establece, ni se condiciona un orden específico, se piensa que las formas individuales pueden enriquecer las grupales, de ahí que deban ser dirigidas en este orden por los directivos asumiendo para cada una roles diferentes por lo que se debe, además, particularizar el rol del director u otro agente designado para la tarea.

No obstante, se advierte que serán la naturaleza de las necesidades y potencialidades; los gustos y preferencias de los docentes; así como las condiciones histórico-concretas que existen en cada escuela las que determinen su selección y concreción. De ahí que los directivos deben presentarlas a los docentes con carácter alternativo.

En cualquier caso –incluso en situaciones negativas de relaciones interpersonales y comunicativas de los docentes - es el trabajo grupal, la clave para potenciar desde el grupo lo individual y viceversa. Cualesquiera de las formas alternativas que se decidan, individuales (autopreparación guiada, tutorías); grupales (entrenamientos, talleres) deben ser estructuradas en su

aspecto interno, según las exigencias didácticas de la dinámica de todos los componentes del proceso, de manera sistémica.

Tal y como se ha previsto cada forma debe concebirse con una metodología que priorice la práctica del pensamiento crítico, reflexivo, creativo e integrador. Para ello resulta conveniente emplear, como punto de partida, las vivencias del docente y aprovechar así su experiencia práctica, luego contrastar ideas y concepciones con la teoría relativa al tema o problema que discute desde una posición crítica que le permitan al docente reelaborar un punto de vista diferente sobre determinado objeto del conocimiento desde la confrontación con la realidad contextual y objetiva. Debe explicar ¿por qué? ¿Para qué? y ¿cómo? de las acciones que realizadas y poder comparar los criterios que utiliza en la ejecución de esa acción.

Ello favorece la formulación de problemas que surjan en las diferentes situaciones que se le presenten en su práctica educativa, el planteamiento de hipótesis sobre las causas y la búsqueda de vías que permitan la solución de estos de manera creativa. En este sentido, la solución de un problema de la práctica pedagógica, casi siempre es multifactorial, lo cual implica del docente integrar saberes que existían por separado para la toma de decisiones y su solución.

La metodología que se propone para ejecutar en cada una de las formas de desarrollo en el contexto del docente de Secundaria Básica, tiene amplias posibilidades de compulsar el intercambio entre los docentes y sus aportes dados por la diversidad de formaciones de las cuales proceden los docentes que hoy coexisten en la escuela. Así la heterogeneidad de los claustros conformados por graduados en dos especialidades, en una y como profesores generales integrales, los cuales asumen la dirección de más de dos asignaturas, es la que puede facilitar el intercambio de ideas y en última instancia los progresos de los docentes.

- **Seleccionar los medios a emplear y las formas de presentación de resultados para la evaluación.**

La ejecución de las formas de desarrollo de manera eficaz depende en gran medida de las posibilidades reales de su realización desde la escuela. En ello los medios a emplear y el acceso a estos juegan un papel esencial como soporte

que contribuye a su desarrollo. De ahí que los directivos y profesores con potencialidades pueden elaborar materiales didácticos para uso / consulta de todos los docentes, que se pueden ubicar en la biblioteca, computadora o en el local del jefe de grado, según el contenido que se aborde. Asimismo se debe ordenar la información actualizada en soporte digital, relacionada con la profesión pedagógica, según la forma que se adopte en cada centro para facilitar la búsqueda rápida de lo que quiere. No se desestima el valor de emplear otros medios- láminas, pizarra, pancartas, modelos-, pero el uso de la computadora tiene aquí especial utilidad.

Estas acciones condicionan algunas de las formas de presentación de los resultados que se pueden planificar para cada docente y que son diferentes, de acuerdo con el tipo de forma- individual, grupal. Así para las formas individuales se pueden evaluar ponencias, resúmenes con la descripción de los procedimientos que realizan en la práctica profesional habitual, informes con la interpretación de la teoría en torno a un tema determinado o datos empíricos sobre una problemática, elaboración de tablas comparativas entre teoría y práctica y actividades modelos - clases, reuniones de padres, actividades de formación vocacional, proyectos técnicos y sociales, entre otros-

En el caso de las formas grupales, la forma de evaluación puede planificarse antes y durante la actividad; así antes de la actividad se pueden evaluar la realización de informes que contengan búsquedas bibliográficas sobre el tema a tratar, planes de clases, resultados de instrumentos aplicados. Durante las actividades- talleres- se sugiere evaluar la elaboración de los planes de acción para aplicar lo aprendido y listar las nuevas expectativas generadas en la sesión de trabajo en el grupo. Entre tanto, los entrenamientos deben poner el énfasis en evaluar las demostraciones y precisar las dificultades de las acciones concebidas por ellos mismos, las propuestas de otras, con la finalidad del perfeccionamiento.

2. Seleccionar los sujetos que dirigen y colaboran en cada forma, el tiempo y espacio para su ejecución.

Cada una de las formas de desarrollo debe ser dirigida por el sujeto mejor preparado para ello, incluye los directivos- directores, jefe de grado, metodólogo integral, responsables de asignaturas o el propio docente si así se estima

conveniente. Aquí los directivos deben tener definidas las potencialidades de los sujetos para designar los distintos roles a los docentes- dirigentes / colaboradores- y al resto de los implicados en el proceso de desarrollo profesional y planificar los tiempos y espacios para su ejecución de acuerdo con la organización escolar y las condiciones concretas de cada institución. Se debe planificar el acceso a las computadoras, los intercambios informales entre docentes, la intervención de sujetos que no laboran directamente en la escuela- municipio, provincia, sede o la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

El formato de cómo debe presentarse el resultado de este paso se propone a partir de los siguientes componentes:

- I. Datos generales del docente: se refieren al nombre y apellidos, años de experiencia profesional y especialidad.
- II. Explicación necesaria contiene: contiene el perfil de desarrollo
- III. Actividades de desarrollo.

Objetivos	Contenidos	Formas de desarrollo individual o grupal.	Medios a emplear	Sujeto que la dirige / colabora	Tiempo espacio para su ejecución	Formas de evaluación / presentación del resultado. Indicadores de análisis.

IV. **Ajuste y aprobación del Programa de desarrollo individual.**

Este paso persigue el objetivo de convenir los distintos tipos de ayudas y comprometer a los sujetos implicados en este proceso. Una vez concluida la conformación de los programas de desarrollo individual por los directivos – director y jefe de grado- y el propio docente, se procede a:

1. Convenir con otros sujetos su participación en los programas individuales.

La ventaja que ofrecen los programas de desarrollo individuales ya elaborados a los sujetos que intervendrán es la posibilidad de elegir los contenidos y las formas de desarrollo en las que pueden aportar a los demás. Es importante aquí dejar delimitado la ayuda que van a ofrecer, los momentos de su intervención y

los plazos para su ejecución, así como los resultados a presentar como formas de control y los indicadores de análisis.

Luego se necesita proponer al Consejo de Dirección ampliado los programas para ajustarlos al sistema de trabajo de la escuela y acordar los espacios y tiempos que se emplearán, períodos de evaluación y niveles de responsabilidad de los que influyen en el desarrollo profesional (director, jefe de grado, profesor con experiencia y buenos resultados en una dimensión determinada, metodólogos integrales, jefes de sede, entre otros). Aquí cada jefe de grado debe proponer los programas de desarrollo individual de sus docentes al Consejo de Dirección ampliado para la organización del desarrollo profesional en su sentido macro- institucional-. El resultado de este paso debe concretarse en la aprobación de los programas.

V. Realización de las actividades de desarrollo y seguimiento.

El éxito o el fracaso de un proyecto muchas veces dependen de la manera en que se cumplan las acciones de planificación y organización. Es en este paso donde se modelan las actividades de desarrollo y evalúan sus resultados al mismo tiempo se manifiesta la calidad con que se realizó la preparación de las condiciones previas en la escuela, el diagnóstico de los profesores y su correspondencia con los programas de desarrollo individual previstos para cada caso. Ello implica que una condición necesaria sea cerciorarse de haber transitado por los procedimientos anteriores, cercano a lo planificado y realizar los ajustes necesarios acordes con las condiciones concretas en que se puedan cumplir los procedimientos de cada uno de los pasos.

Se recomienda, además, como condiciones necesarias que los directivos aseguren la toma de conciencia de la necesidad de plantearse una perspectiva diferente del desarrollo profesional para asumir las exigencias que este plantea, la realización de valoraciones meta cognitivas del docente en la dimensión personal y pedagógica para develar sus necesidades y potencialidades; el compromiso de todos los sujetos que puedan aportar al proyecto que se plantea, la creación de un clima de confianza y seguridad en el mejoramiento personal y pedagógico entre los docentes que supone su incorporación, participación, protagonismo y colaboración en los programas de desarrollo de él mismo y de los demás.

1. Ejecutar los programas de desarrollo individual

Es el procedimiento en el cual los directivos deben cumplimentar las exigencias de cada uno de los componentes de su diseño. Uno de ellos es el perfil de desarrollo, sin el cual no sería posible planificar, ni ejecutar las diferentes actividades. Se une a ello el control por parte de los directivos del cumplimiento de los objetivos, el tratamiento de los contenidos. Se tiene como condición el desarrollo de las formas con la metodología prevista para las grupales e individuales con énfasis en el aprovechamiento de la potencialidad y la vivencia como herramienta de aprendizaje que atraviesa de manera invariante cualesquiera de las seleccionadas por el docente y el desempeño de su rol como facilitador. Así se precisa que durante la ejecución otro procedimiento de los directivos es:

2. Organizar la presentación de los resultados de las formas de desarrollo

Este permite orientar las forma de evaluación y evaluar en la práctica los procedimientos que se proponen desde la teoría para cada una, da cuenta de cómo durante el proceso se consiguen los logros en el docente y cómo se instrumenta el cambio en el desempeño profesional. Como resultado de este paso se deben precisar las necesidades que aún subsisten, *determinar nuevas necesidades surgidas en el transcurso de las actividades y destacar los logros* que facilitarán a los directivos estimular los mejores resultados y ofrecer atención diferenciada acorde con el nivel de avances alcanzados, desarrollar la autoestima y disposición positiva sobre la profesión y para el desempeño.

VI. Valoración por funciones cómo se ha dirigido el desarrollo profesional.

Emitir juicios de valor acerca de los resultados del proceso es una condición inherente a la propia actividad de dirección y se asocia con el control y evaluación que el directivo debe realizar en su trabajo; de tal caso los procedimientos a seguir en este paso destacan los siguientes:

1. Auto valorar la dirección como proceso (director).

La valoración de la dirección del desarrollo profesional cursa por la autoevaluación de cada una de las acciones seguidas por los directivos en el cumplimiento de las funciones de dirección - planificación / organización,

ejecución y control -del proceso de dirección durante las actividades de desarrollo y de sus resultados en el desempeño del profesor.

Como procedimiento implícito en la planificación/organización para programar el desarrollo profesional individual de los docentes los directores deberán valorar el proceso de diagnóstico de las necesidades y potencialidades del profesor mediante entrevistas a jefes de grado y docentes para seleccionar, las dimensiones que se tomaron en cuenta, así como las dimensiones e indicadores, métodos y técnicas de investigación y los sujetos que intervienen en él.

Además se debe valorar el diseño del programa individual que se realizó por el jefe de grado, mediante la revisión del documento escrito en cuanto a la correspondencia entre el perfil de desarrollo que se elabora de cada docente, las actividades de desarrollo que se proponen, las preferencias de los docentes y el grado de participación del profesor en su elaboración. Aquí es preciso evaluar la planificación que se hace de las ayudas de acuerdo con las potencialidades / responsabilidades de cada sujeto que colaborará de manera individual, así como el período / plazo y espacio que emplearán.

En tanto la ejecución, puede valorarse a partir del cumplimiento de las acciones de preparación previa que aseguren el buen desenvolvimiento de las actividades previstas en los programas de desarrollo mediante la entrevista a bibliotecarios e informáticos de la escuela, jefes de grado, miembros del Consejo de Escuela y los propios docentes. El empleo de la observación participante en las actividades de desarrollo de los docentes de un grado durante un período conviene aquí para valorar la concepción didáctica de los componentes de cada actividad de desarrollo y el cumplimiento del rol de los jefes de grado en cada una de ellas. Además, se debe valorar el clima o ambiente que se crea en las actividades, así como el empleo de mecanismos de comunicación y estilos de dirección que favorezcan la interacción- intercambios entre los docentes y la integración del sistema de influencias que se ejerce sobre estos.

Mientras que el control de los programas de desarrollo conviene valorarlo desde la evaluación sistemática de cada una de las actividades que programen y ejecuten con sus docentes, así como la orientación que ofrezcan a los docentes para la presentación de los resultados en cada forma de desarrollo, aseguramiento material, tiempo y espacio para cumplimentar la actividad.

También se puede conocer por medio de entrevistas individuales a los jefes de grado al culminar las actividades, las necesidades y potencialidades aún no satisfechas y de otras que surgen durante el proceso que realizaron.

Al mismo tiempo, es acertado valorar las acciones de atención y estimulación que se aplican a cada docente en correspondencia con el nivel de logros obtenidos durante el proceso de intervención a través de la revisión de la estrategia de atención y estimulación que debe tener el directivo.

2. Valorar la dirección como resultado.(profesores)

La valoración de la dirección como resultado debe realizarse durante el desempeño del docente de Secundaria Básica, cuestión que puede valorarse no solo a partir del control que realizan los directivos de la dirección del proceso pedagógico en la escuela orientado a evaluar el cambio en el modo de actuación del docente, sino también a través del análisis de la orientación de su proyecto profesional en relación con sus necesidades y potencialidades, formas de autodesarrollo que emplean, los niveles de satisfacción, posibilidad de tomar decisiones y resolver los problemas, seguridad al desempeñar sus funciones e implicación personal en el perfeccionamiento de la actividad profesional. Todo ello conduce como resultado último, determinar nuevas necesidades del profesor y las barreras - fortalezas en la dirección del proceso de desarrollo. La descripción realizada hasta aquí se sintetiza en la figura 6. Es en esta secuencia de acciones que descansan las relaciones que dinamizan el proceso y destacan su cualidad nueva. Estas se explican en el epígrafe que sigue.

3.3. Dinámica de las relaciones que propicia la metodología para la dirección del desarrollo

La dinámica de las relaciones que propicia la metodología para la dirección del desarrollo profesional se logra desde la integración sistémica de cada uno de los componentes de su propia estructura (ideas clave, pasos, objetivos, procedimientos y resultados). De esta forma la dinámica general de la metodología se explica mediante las dinámicas particulares de cada paso en sí mismo y entre ellos. La primera se refiere a que cada paso engloba procedimientos que mantienen una relación dependiente unos de otros (dentro

del propio paso) y la segunda a las relaciones entre sí (con otro paso). A partir del tercer paso se acentúa la flexibilidad y creatividad que deben tener los directivos al seleccionar las actividades de manera alternativa que se van a planificar en los programas de desarrollo de cada uno de los docentes, lo cual implica disponer de varias formas y modelar las actividades para cada una de ellas con carácter contextual de cada centro y los resultados del diagnóstico de los docentes.

Estas relaciones de orden organizacional marcan las pautas de la dirección del desarrollo, cuestión de primer orden, pero son las relaciones armónicas entre los sujetos en las actividades, los tipos de formas y de estas con los contenidos las que permiten completar el sistema de relaciones. Sus particularidades se describen a continuación.

I. Relación interactiva entre docentes- directivos.

Bajo el principio de la unidad entre actividad y comunicación se establecen las interacciones entre los profesionales que facilitan alcanzar otros niveles de desarrollo personal y pedagógico. La interacción que aquí se alude es aquella que se da entre los docentes organizados en grupos, pequeños grupos y los directivos que facilitan el intercambio de ideas, opiniones, la escucha empática, el respeto al otro, la comprensión real y profunda del criterio de los demás, la búsqueda cooperada de nuevos y enriquecedores puntos de vista, que potencien la iniciativa y la creatividad en la solución exitosa de problemas profesionales y de la vida. Además, conduce a la formación de un clima psicológico participativo y positivo que estimula la auto expresión personal y grupal, vista como el enriquecimiento espiritual interno de los sujetos de la comunicación. (González, 2002:24).

El docente se convierte así en sujeto de su comunicación, no sólo como resultado de entrar en un contacto informativo con otro docente o directivo, sino cuando participa activamente en la regulación de su intercambio comunicativo con los demás al aportar los criterios y puntos de vista que él mismo ha elaborado o que comparte con otros, donde expresa sus sentimientos, deseos y aspiraciones.

Ello implica, que el docente ocupe determinada posición; desempeñe una función; se autodetermine de una u otra manera; tome decisiones; seleccione los

medios y recursos de auto expresión, pero la característica esencial de esa relación es el aporte de todos los que intervienen para la satisfacción de necesidades y la potenciación de las fortalezas de cada uno de los participantes en la cuestión concreta objeto de trabajo, con independencia de que esta pueda ser percibida de una u otra manera por los docentes. Esta se manifiesta en la internalización del conocimiento que posee y el nuevo conocimiento adquirido como resultado de la interacción y de ahí a la aplicación en el desempeño de las funciones profesionales.

II. Relaciones entre el objetivo, contenido y las formas de desarrollo profesional del docente

La unidad entre la instrucción y la educación para el desarrollo sirven como condición didáctica que debe manifestarse en la necesidad de establecer la relación entre el objetivo, contenido, método, medios, evaluación y formas de organización. Interesa significar la relación contenido- forma desde la relación dialéctica que se presenta entre estas categorías.

Así, la elección de los contenidos por sí solos no garantiza la planificación adecuada de los programas de desarrollo, se necesita establecer las relaciones con las formas, pues estas son la manera externa como se organiza la actividad en su conjunto y que no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que trabajan o de las exigencias profesionales pedagógicas de la tarea que desarrollan, ellas se presentan como una unidad manifestada en la integridad del resto de los componentes del proceso para lograr los objetivos. De ahí su carácter dinamizador y uso flexible de acuerdo con el tipo de contenido. En esta propuesta se orienta a estimular las habilidades (personales/pedagógicas) de los profesores, los objetivos de la transformación en el contexto de la Secundaria Básica, las funciones profesionales establecidas y la potenciación de la autogestión personal para el desarrollo profesional.

III. Relación entre los tipos de formas de desarrollo.

Sobre la base del principio de atención a la diversidad se proponen diversas formas de desarrollo, de manera que puedan ser escogidas por los docentes de manera alternativa. Ello está dado por la heterogeneidad del claustro en la Secundaria Básica y la diversidad de necesidades y potencialidades manifestadas durante el desempeño, de ahí se deriva la decisión de proponer

diversas formas que se presentan de manera alternativa y en relación con otras. Los rasgos esenciales de esta relación están-en primer lugar- en el vínculo necesidad- potencialidad- posibilidad con la selección del tipo o los tipos de formas que planificarán los directivos para distintos grupos de docentes.

Ello indica que para la satisfacción de una necesidad o el desarrollo de una potencialidad puedan aprovecharse una o varias formas, por el contrario también puede darse el caso que se emplee una sola, pero se consiga con varias actividades dentro de la propia forma alternativa.

La concreción de esa relación tiene lugar cuando los profesores guiados por los directivos seleccionan las que más se ajustan a sus necesidades y las que más posibilidades tienen de cumplimentar cuestión, que contribuye a dinamizar y estimular el auto desarrollo y la autogestión del conocimiento necesario para el progreso personal y pedagógico.

En segundo lugar, en el empleo de una metodología crítica, reflexiva y vivencial en la cual se parte de la valoración individual sobre una problemática desde la teoría y se compara con la práctica, luego la reflexión colectiva en la proyección de alternativas de solución desde la experiencia vivencial que cada uno aporta. Esto puede modificar el modo de actuación personal en cualquiera de las actividades al establecer comparaciones que distinguen la similitud y la diferencia, tanto entre teoría y práctica como entre los procedimientos que cada docente realiza.

La naturaleza de las relaciones que se establecen al poner en práctica los programas de desarrollo es indicativa de las diversas dinámicas que aquí se movilizan, así aquellas que se establecen intra e ínter paso; se refieren a la dinámica organizacional de la dirección del desarrollo profesional. Las relaciones interpersonales-intragrupales se refieren a las dinámicas humanas para la participación en el proceso de desarrollo profesional y las relaciones entre los componentes del proceso contenido-forma y sus tipos indican la naturaleza didáctica que permite comprender la manera en que se puede concretar y valorar la dirección del desarrollo.

Para probar estas relaciones durante la implementación de la metodología en la práctica se establecen requisitos necesarios que involucren la toma de

decisiones sobre las acciones que deberán llevarse a cabo para iniciar la dirección del desarrollo profesional conforme a lo planteado hasta aquí.

3.4 Requerimientos para la implementación de la metodología en la práctica

Como se puede apreciar en la dirección del desarrollo profesional del docente juegan un papel importante los agentes encargados de su dirección en los cuales se incluye al director de la escuela, máximo responsable y otros que inciden sobre los docentes como el jefe de grado, metodólogos integrales, jefes de enseñanza y ellos mismos- profesores-, entre otros, que puedan aportar a este proceso. De ahí que un requerimiento es el convenio para la aplicación de la metodología con las diferentes estructuras que interactúan con el docente en la Secundaria Básica como parte de la preparación de los requisitos previos a su implementación.

Para ello-en primer término- se precisa su presentación a la dirección municipal que atiende Secundaria Básica y Metodólogos Integrales para ganar la sensibilización, colaboración, compromiso y comprensión por los principales directivos en la transformación que se aspira y – en segundo término- aprobar su aplicación en los centros que se justifique.

Se presenta la metodología con apoyo de pancartas u otros medios que le permitan el análisis y la reflexión a los directivos. Este constituye un momento importante en el proceso investigativo, pues se toman en consideración las referencias de los actores que se desenvuelven de manera cotidiana en la escuela y las de los que los dirigen con ideas y niveles de preparación diferentes acerca del proceso objeto de transformación.

Durante su presentación se pueden demostrar las insuficiencias en el desempeño de las funciones profesionales pedagógicas y plantear que estas necesidades justifican la concepción de una metodología que contribuya a perfeccionar la dirección del desarrollo profesional de los docentes, cuyo impacto se verifique en el progreso del ejercicio.

Además, se necesita explorar el estado actual de los directivos - sus necesidades de preparación y potencialidades para aplicar las concepciones sobre la dirección del desarrollo profesional que aquí se defienden. Estos se pueden

realizar mediante el intercambio con ellos en el espacio que corresponde a la reunión de directores u otro que se precise con antelación, en el cual se aplique como forma fundamental el taller.

Al concluir este intercambio se puede establecer la relación entre el desempeño de las funciones profesionales, la dirección del desarrollo profesional, las formas de lograrlo y el impacto que este tiene en el proceso que ellos dirigen. Así como en el desarrollo de habilidades personales y pedagógicas de los docentes.

Se toman notas de sugerencias u otros datos relevantes, pues ello garantiza la atención individualizada a los centros, pero se siguen con atención los criterios y opiniones que emiten acerca de su estructura; los aspectos que generan situaciones de conflicto, preocupación que limita su aplicación, así como la aceptación o rechazo de los directivos expresados en opiniones, gestos, mímicas o comentarios con los otros y disposición de los directivos a participar en los programas de desarrollo para sí y para su claustro.

Las opiniones y sugerencias que de aquí se deriven permitirán aportar información para realizar la caracterización general de los centros y de los sujetos que participarán en la investigación. No obstante, este momento es propicio para la aplicación a los directivos de otros instrumentos (cuestionarios, entrevistas y otros) con esta finalidad.

La sensibilización, implicación, compromiso, aceptación y comprensión de la concepción de desarrollo que aquí se defiende para la puesta en práctica de la metodología no puede quedar sólo en el nivel de los principales directivos, es necesario realizar intercambios más contextualizados con los jefes de grado. De modo que resulta útil en ellos valorar los criterios de los jefes de grado acerca de la metodología; así como las preocupaciones/limitaciones para su aplicación. Estos se pueden realizar durante la visita a los centros. Además, no solo se recogen sus criterios sobre la metodología, sino que se pueden aplicar los instrumentos de caracterización a jefes de grado y otros que permiten completar la información sobre el centro y los directivos. **Conclusiones del capítulo**

La metodología que se propone contiene sus propios presupuestos teóricos expresados en ideas fundamentales que explican las concepciones de carácter filosófico, socio-psicológico y didáctico-pedagógico de la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica que plantea su novedad al

distinguirse por la toma de decisiones de los contenidos, formas y metodología seleccionados.

De interés para su concreción en práctica es lograr el cambio en la concepción de dirección, al convertirla en un procedimiento sistematizado y científico en función de conseguir la programación del desarrollo atendiendo a las exigencias educativas actuales.

Para ello es necesario prever los pasos, procedimientos, los recursos y ayudas que se necesitan. De esta manera no solo se le indica qué debe hacer el directivo, sino también cómo hacerlo y con qué recursos debe implicarse en su práctica pedagógica profesional.

Durante el cumplimiento de los pasos y procedimientos se establecen relaciones; ejemplo de las diversas dinámicas que aquí se movilizan: relaciones interpersonales-intragrupales - dinámicas humanas - y las relaciones entre los componentes del proceso objetivo-contenido-forma.

Para la implementación en la práctica de la metodología se establecen requisitos necesarios que involucran la toma de decisiones sobre las acciones que deberán llevarse a cabo para iniciar la dirección del desarrollo profesional.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE SECUNDARIA BÁSICA

La implementación de la metodología en la práctica y la valoración del análisis de los resultados en los distintos contextos donde se aplicó, resulta un criterio de rigor asociado a su validación y al propósito de clarificar los aspectos teóricos y metodológicos que tienen lugar en el proceso con el objetivo de ajustar su posible generalización como herramienta de trabajo para los directivos de la Secundaria Básica en la dirección del desarrollo profesional de los profesores.

Desde este referente se tomó la decisión de monitorear el proceso como caso múltiple; al identificar los grupos de profesores de cada escuela, a modo de caso, como ventaja para confrontar los comportamientos asociados a la implementación de la propuesta. Estos se corresponden con tres secundarias del municipio de Cienfuegos.

Las valoraciones y regularidades desde la contrastación teoría – práctica se incluyen en este capítulo, por tanto, la investigadora realza los cambios principales a partir de las acciones de organización / planificación, ejecución, control y evaluación que se plantean en la metodología; se destacan las acciones como requisitos para garantizar la validez en términos de pertinencia y transferibilidad. Así, esta última se confirma a partir de su funcionalidad en las condiciones contextuales de cada centro, mientras que la pertinencia se hace corresponder con su adecuación a las exigencias políticas y formativas de la escuela Secundaria Básica actual. De modo que la conveniencia de explicar la secuencia de los métodos y técnicas aplicados para validar la metodología propuesta, cursa por develar en alguna medida el proceso que sigue esta investigación y los criterios validez.

4.1 Proyección para la validación en la práctica: ajuste y toma de decisiones

Para la validación en la práctica tiene gran utilidad analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real. Este estudio requiere analizar las particularidades del proceso como casos específicos; con el propósito de valorar la metodología en diferentes contextos a partir de comprender y especificar el comportamiento

de las acciones dirigidas a fortalecer la dirección del proceso de desarrollo profesional de los profesores en la Secundaria Básica. Múltiples fuentes evidencian la utilidad del empleo de este método- MacDonald y Walker (1983); A. Alonso, 2002, citados por Bástida (2009:31)- quienes concuerdan en afirmar que es útil para indagar lo que caracteriza el objeto de interés a partir del examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso.

Otros investigadores-Yin (1984); Adelman (1984) citados por Ramírez (2008:5)- coinciden en destacar su ventaja a partir del empleo, a su vez, de un conjunto de métodos y fuentes de información. Es importante considerar el criterio de Gómez y otros (2002) citado por Ramírez (2008:5)- al definirlo como estrategia de investigación, lo cual evidencia la necesidad de seleccionar y ordenar el conjunto de métodos y técnicas para el análisis en profundidad del objeto, proceso o fenómeno objeto de estudio. En este estudio, se asumió la observación como método de gran utilidad, pues permite identificar los aspectos esenciales que caracterizan el proceso de implementación en cada uno de los casos y obtener información desde la perspectiva de la investigadora para su posterior valoración e interpretación.

La selección de cada uno está dada por una multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de casos. Para esta investigación es factible el estudio de casos múltiples, en tanto, se utilizan varios casos únicos a la vez, para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar y modificar. La diversidad de cada uno tiene como base el aporte de información que los particulariza, para concretar las cuestiones generales de la metodología a lo particular de cada caso. En la toma de decisiones en la selección de los casos se tuvo en cuenta los criterios de la directora de la enseñanza, los metodólogos integrales y los propios directores de escuelas. Otros criterios de selección aluden al tamaño de los centros, experiencia de los directivos en el cargo y resultados en los indicadores de eficiencia. La decisión por consenso fue en tres escuelas: la ESBU “5 de septiembre” (caso 1), centro mediano y un año de experiencia; ESBU “Hermanos Mederos” (caso 2) centro grande con directora de 7 años de experiencia y ESBU “Revolución Bolivariana” (caso 3), centro pequeño con director sin experiencia. Todos estos centros presentaron dificultades en la mayoría de los indicadores de eficiencia.

Se denotó que el 20 % de estos claustros corresponde a profesores con más de 5 años de graduados sin cambios sustanciales en su desarrollo.

Los aspectos sugeridos por expertos, directivos y la investigadora se asumieron como condición para estructurar la validación que en la práctica tuvo una duración de dos cursos. Se identificaron dos dimensiones de ajuste: *la preparación de los directivos* y la necesidad de *flexibilizar la concepción del director como principal gestor durante la implementación de la metodología*, al considerar las dinámicas reales del contexto educativo, sobre todo, en el caso de los problemas emergentes que enfrentan los directivos en sus prácticas cotidianas, las decisiones fuera de control y la de ellos mismos.

En general, el proceso de implementación se inició con la discusión grupal entre los principales directivos mediante el estudio previo de una síntesis de la metodología que precisaba el procedimiento de todos los implicados- realizado en el último trimestre del curso-. En este sentido, la investigadora procedió a observar y registrar los comportamientos, en interés de confirmar los criterios de validez a este nivel en cada centro. Se considera válida cuando los implicados comprenden los principales cambios al proceso de dirección, pueden determinar las barreras/limitaciones, fortalezas y disposición para participar. Los aspectos más significativos de esta actividad se recogen en el anexo 10 y los detalles en la memoria 2 del CD-ROM.

La determinación de las necesidades de preparación se apoyó en un estudio de caracterización intencional de los centros y directivos y las detectadas en los intercambios anteriores. Este estudio incluyó indicadores que dan cuenta de las características personales, proyecto profesional, estado de salud, insatisfacciones, cualidades volitivas, autoestima, relaciones interpersonales con los subordinados, y la preparación para dirigir el desarrollo profesional de su claustro (estilos de dirección, habilidades organizativas, proyectivas para la toma de decisiones, concepción sobre el desarrollo y el desempeño, métodos empleados para la evaluación de las necesidades y potencialidades de sus docentes, conocimientos de las principales dificultades de su claustro, orientación del desarrollo de sus docentes, contenidos y formas que orientan y evalúan, dominio de bibliografía actualizada; liderazgo, conformación de grupos, estilos de comunicación). La segunda incluyó las condiciones del contexto

(condiciones constructivas e higiénicas del centro, equipamiento tecnológico, soporte bibliográfico existente en la escuela). Los resultados pueden verse en el anexo 11.

En este sentido, al contrastar toda la información descrita evidenciaron las dificultades que podían enfrentarse. Así, en el caso 1, en que todos los jefes de grado ejercían la función de profesores generales integrales frente a los grupos se sobredimensionó el rol del director en las tareas administrativas y metodológicas; por tanto, no se consiguió la aplicación por los directivos. La investigadora en ese momento inicial implicó directamente a los profesores con su intervención. Asimismo, en el caso 3, por problemas personales de dos jefes de grado y del director, delegó la aplicación de esta propuesta en un jefe de grado, al cual apoyó. En el caso 2 se logró implicar a todos los directivos para implementar en la práctica la propuesta.

Luego, desde las condiciones de la realidad se configuraron los casos según la diversidad de situaciones en que se aplicaría la metodología y por consiguientes, los distintos niveles de dirección que podrían concretarse (director, jefe de grado y profesor), lo cual se asumió como un criterio de rigor para confirmar la pertinencia de la propuesta en la práctica así como develar las barreras, fortalezas y elementos que estimulan el cambio desde la dinámica interna de la metodología.

Una vez ajustados los niveles de dirección, directivos y docentes implicados se procedió a organizar / ejecutar la preparación por la vía de la autopreparación, como forma organizativa fundamental, con apoyo de materiales elaborados por la autora acerca de cuatro temas esenciales: determinación de necesidades y potencialidades, diseño de programas de desarrollo individual, formas de desarrollo, formas de evaluar el progreso de los docentes (ver las particularidades en los materiales del director), y luego, los intercambios directos con ellos. Este proceso ocurrió en los meses de junio, julio y septiembre del 2008. A continuación se presentan los resultados que se valoran por la investigadora para lo cual se empleó el grupo de discusión. Respecto a la auto-preparación de los directivos para aplicar el diagnóstico y determinar de necesidades y potencialidades se tomaron como indicadores a valorar, la comprensión de los

procedimientos del diagnóstico por quienes la van a aplicar y las razones sobre las ventajas y limitaciones de utilizar este procedimiento en su contexto.

Se empleó un material que explica los procedimientos para realizar la determinación de necesidades y potencialidades. En el análisis que realizaron los directivos de manera conjunta (director y jefes de grado) se tuvo en cuenta, además, los procedimientos de cómo realizaban esta actividad antes de estudiar el material.

En general, en los grupos de discusión de cada caso estaban presentes los directores y los jefes de grado que participaron en la investigación. Se presentó como regularidad que los procedimientos para la evaluación, se realizaban siempre a partir de la observación a clases y visitas de ayudas metodológicas en correspondencia con las transformaciones que se exigen en el modelo. Todo lo cual confirma que el contenido de la evaluación se relaciona directamente con la actividad profesional propiamente y nunca con las habilidades personales de los docentes, *cuestión que refuerza la necesidad de atender la dimensión personal en la dirección de su desarrollo profesional.*

Como ventaja reconocen que proporciona una perspectiva diferente de la evaluación del desempeño porque *permite comprender, y al mismo tiempo evaluar la relación entre las características de su personalidad, habilidades personales y la manera en que se desempeñan.* Agregan también que la preparación en la *elaboración* de la mayoría de los instrumentos de los que se proponen, es igualmente una ventaja, pues, aunque conocen unos y otros no, en su práctica no elaboran, ni los aplican de manera habitual, porque es un proceso de evaluación caracterizado por el predominio del empirismo de la observación cotidiana.

Además, refieren que es necesaria la *orientación* para la aplicación de los instrumentos, de manera que se siga la lógica prevista, pero más allá de eso, solicitan ayuda para la *interpretación/triangulación* de los resultados en instrumentos complejos como la observación participante, entrevistas informales, análisis de documentos, entre otros. Esta situación reveló dificultades en el enfoque investigativo de los directivos para la dirección de este proceso, cuestión que debe ser atendida en los demás espacios de preparación que estos

tienen diseñados de manera que puedan ampliar el rigor científico de sus prácticas.

Se presentaron diferentes opiniones en relación con la acción hacia la participación de otros profesores del centro para lograr el diagnóstico de todos los docentes. En este interés, influyó el tamaño de los centros los directores de escuelas pequeñas expresaron que no era necesario esta acción, pues ellos mismos los aplicarían y en el caso de las escuelas más grandes opinaron que sí era necesario, pero no realizable, por la poca disponibilidad de tiempo con que cuenta el profesor que está frente al aula y optaron por apoyarse solo en los jefes de grado. De ahí que la decisión sobre quiénes aplicarán los instrumentos quedó de manera definitiva en los jefes de grado.

El análisis de los resultados permite asegurar que los aspectos antes mencionados requieren mayor atención para llevar a cabo un proceso eficiente. Según los resultados obtenidos y necesidades surgidas se decide realizar una demostración en este paso de la metodología.

En este caso se organizó una actividad demostrativa para la determinación de necesidades / potencialidades y satisfacer las surgidas durante el estudio de la metodología en la cual estuvieron presentes los directivos de los tres centros que participan en la investigación. Como medio de apoyo se empleó el ejemplo de un caso hipotético que se construye allí mismo con el aporte de los directivos y el material consultado, donde se explica la metodología.

En esta actividad se enfatizó en la selección de instrumentos, según las dimensiones que se desean explorar; triangulación de información, contradicciones en los resultados de los instrumentos, elaboración de la conclusión diagnóstica, determinación de necesidades y potencialidades, identificación del docente con los niveles de desarrollo que se proponen. La valoración de los resultados de esta actividad se realizó a partir de la apropiación del procedimiento y luego durante la dirección del proceso en la etapa de planificación que realizaron los directivos de manera conjunta (director y jefes de grado). Las cuestiones más relevantes de esta actividad se recogen en el anexo 12.

Esta resultó útil a los directivos pues el 100% afirmó que contribuyó a la toma de decisiones sobre los métodos y técnicas que seleccionarían para diagnosticar

a sus docentes, según las dimensiones y las características de su claustro, pues aseguran que *“hay instrumentos que no se pueden aplicar a determinados docentes, hay que buscar la información de una manera más discreta”*. Esta actividad permitió además comprender las contradicciones que se dan en los resultados de los instrumentos y al mismo tiempo la necesidad de aplicar otros para encontrar la coherencia o contradicción en la respuesta. En este sentido, expresan: *“creo que en este caso hay una contradicción, plantea que se conoce a sí mismo y sin embargo no tiene confianza en sí mismo”*. Y continuó diciendo *“cuando conoces tus fortalezas y limitaciones te puedes plantear objetivos, metas, eso te da confianza”*. Al concluir la actividad se orientó a los directivos el estudio del material que explica los requisitos en el diseño de los programas de desarrollo individual.

Para el diseño de los programas de desarrollo individual la auto-preparación se orientó a la comprensión de la estructura del programa con énfasis en cada uno de sus componentes (perfil y actividades de desarrollo). En este proceso se empleó el método de trabajo independiente y un documento que explica la concepción del programa y sus componentes. Se les solicitó que diseñarán un programa a modo de ejemplo para constatar los conocimientos adquiridos. Los resultados de esta actividad se valoraron a partir de las dudas que presentaron los directivos en el diseño y luego durante la dirección del proceso en la etapa de planificación cuando diseñaron los programas de desarrollo de manera conjunta con los docentes.

Del intercambio con los directivos se verificó que todos comprendieron la concepción del programa e incluso expusieron los resultados de la actividad independiente a través del diseño de un caso real de su centro, pudieron explicar cómo quedaría conformado el perfil y las actividades de desarrollo. No obstante, en el 98% de los directivos se presentan algunas dudas para el momento de la ejecución, acerca de cómo cumplimentar la metodología para cada tipo de forma de desarrollo y lograr su combinación; así como en la precisión de los indicadores a evaluar que demuestren progresos en el desarrollo personal- profesional.

De acuerdo con ello se decidió realizar una preparación en función de las formas de desarrollo y evaluación con sus indicadores. En esta ocasión se optó por la

elaboración de los materiales que explican las características de las formas de desarrollo y de evaluación.

La auto preparación para ejecutarlas se realizó con el objetivo de caracterizar las que se proponen para ganar en la concepción alternativa, vivencial, crítica y reflexiva por parte del directivo. De ahí que se le orientó precisar los requisitos de cada una en cuanto a la metodología, rol de ellos en su dirección y estructura didáctica.

Los resultados de esta actividad se valoraron a partir de las opiniones y dudas que presentaron los directivos y luego durante la dirección del proceso en la etapa de ejecución de los programas de desarrollo que realizaron los directivos. En este orden, los directivos revelan que la metodología prevista realza el valor de emplear técnicas participativas durante el desarrollo de talleres, así como el aprovechamiento de las vivencias de los docentes en la valoración crítica de la problemática objeto de debate. Otro aspecto al que se refieren con énfasis es al empleo de la autoevaluación como regularidad en todas las formas y el rol facilitador / orientador del directivo, pero con distintas tareas.

El 16% apunta que visto así como se conciben las formas, durante la ejecución lo más complejo resulta combinar las individuales con las grupales, el resto considera que se trata de establecer las regularidades para la actividad grupal y lo que es singular para concebir la actividad individual. Estos resultados muestran la identificación de los directivos con los principales cambios en la concepción de las formas de desarrollo.

Las formas de evaluación/presentación del resultado y los indicadores de desarrollo se estudiaron también en los espacios de autopreparación con el objetivo de relacionar la evaluación que se propone con los indicadores que manifiestan cambios en los docentes en las formas grupales, individuales y durante el desempeño. Se reforzó la idea de explicar bien la relación entre la presentación de los resultados y la manifestación del desarrollo expresada en habilidades personales y pedagógicas.

Los resultados de esta actividad se valoraron a partir de las dudas que presentaron los directivos durante el estudio del documento y luego durante la dirección del proceso en la etapa de ejecución de los programas de desarrollo que realizaron los directivos.

Durante el intercambio con los directivos se develó que el 100% reconoce la asequibilidad con que se presenta el material. Afirman que *“Cada forma de evaluación tiene precisados los indicadores de desarrollo”*; *“así sí estás bien orientado de lo que se quiere evaluar”*; *“el documento te aclara bien cómo se puede manifestar el desarrollo en el docente”*. Otro aspecto al que el 60% se refiere con énfasis es la diversidad con que se presentan y que se pueden realizar desde la propia escuela, lo que permite optar por las más viables de acuerdo con las características del contexto y de los docentes.

Las preocupaciones fundamentales están en la viabilidad de utilizar el informe y la ponencia como formas de evaluación, pues requieren de mucho más tiempo para presentarse, cómo evaluar durante el desempeño, el desarrollo de habilidades genéricas personales y la legitimación de resultados, también como vía de estímulo al desarrollo profesional individual. Estos resultados muestran la identificación de los directivos con los principales cambios en su concepción. La validez de la propuesta quedó demostrada a partir de la comprensión por todos los implicados- directores, jefes de grado y profesores- de las principales transformaciones que se propone para la dirección del desarrollo del docente de Secundaria Básica, su aceptación y disposición a participar. Los ajustes realizados a partir de los aspectos sugeridos por expertos y directivos se orientaron a *su preparación y a flexibilizar la concepción del director como principal gestor de la implementación de la metodología*. Las condiciones de contexto marcaron la toma de decisiones sobre quiénes dirigirían este proceso en la escuela y la preparación para hacerlo.

4.2 Validación de la implementación de la metodología en la práctica

La práctica es un criterio de referencia obligada cuando se pretende corroborar la validez de una propuesta, pero en este caso se advierte el interés de la investigadora en acotar todos aquellos elementos útiles para justificar la posible transferibilidad de la metodología desde las particularidades de la realidad educativa, toda vez que en esta investigación se confirma la necesidad de dinamizar el perfeccionamiento de la dirección de desarrollo profesional como

una vía para concretar y consolidar el proceso de transformaciones educativas que se llevan a cabo en la Secundaria Básica.

Desde estos referentes, la investigación otorgó un valor agregado a la observación participante de la investigadora como criterio de validez. En este sentido, se consideró oportuno cualificar los resultados a partir de la condición de que los directivos implementarían la metodología y registrarían las tendencias y regularidades que marcan la dirección del desarrollo profesional en la práctica. En interés de cuidar el rigor del proceso se registró en memorias todo el comportamiento de cada caso para destacar la regularidad y particularidad, lo cual se expresa más adelante con argumentados que corroboraron la pertinencia de la metodología aún desde la diversidad que representa cada uno. El análisis integral de los casos permitió identificar las barreras y elementos que perfilan el marco del cambio en la práctica educativa para perfeccionar la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. En principio, es preciso significar que se constataron tres niveles de dirección en el proceso de implementación de la metodología, los cuales se corresponden con la significación que los directivos de las escuelas otorgaron al desarrollo profesional como objetivo de trabajo.

El primer nivel, que se identifica con el caso 1, en el cual los profesores asumieron la propia dirección de su desarrollo, en tanto, el director de la escuela y los directivos de grado no priorizaron las acciones que se promovían- se introdujo una dinámica diferente a la metodología, sobre todo, en el primer paso, que si bien su presentación fue asumida por la investigadora, fue la orientación de los propios docentes la que condujo a concretar en hechos la motivación por alcanzar nuevos progresos en su desarrollo: seguridad en la posibilidad del cambio; la gestión del tiempo, espacio y sujetos que colaborarían con ellos en su preparación, fueron respuestas concretas ante la alternativa de implementar la propuesta.

En este mismo orden se desarrolló el proceso de diagnóstico, en el cual los docentes apostaron por el autodiagnóstico y lograron implicar a los directivos de grado con la información necesaria para ampliar sus criterios personales. La elaboración del diagnóstico, el perfil de desarrollo y el programa, cursó- primero- por el estudio de manera independiente de los materiales elaborados para este

fin; luego, la confrontación entre ellos mismos, siempre con el acompañamiento del investigador, permitió precisar las dimensiones de desarrollo y configurar los programas.

Como regularidad, seleccionaron de manera libre y espontánea los instrumentos para su autodiagnóstico. Para la jerarquización y determinación de las necesidades y potencialidades invariantes, se reunieron, emplearon la pizarra e hicieron un cuadro con los contenidos de desarrollo para marcar y determinar aquellas dificultades / potencialidades comunes.

En general, ante la ausencia de los directivos, los profesores asumieron la autodirección de este proceso. Así originó la autogestión de los tiempos, espacios, materiales e incluso algunos profesores colaboradores con otros que decidieron autodirigirse. Se logró que estos conformaran el programa general de los cuatro docentes que participaron, como puede verse en el ejemplo que aparece en el CD-ROM. Dentro de las formas seleccionaron la autopreparación para satisfacer aquellas necesidades individuales y los intercambios formales para aquellas que son comunes. Sin embargo, aún cuando esta última forma de organización no está establecida en el reglamento metodológico, los profesores confirman su factibilidad en las condiciones en que orientan, ejecutan y autocontrolan su desarrollo profesional, pues les permitió socializar las experiencias de cada uno.

En este caso, la ejecución fue el paso más afectado; porque varias problemáticas pudieron ser resueltas en el centro por las potencialidades de los demás profesores, pero enfrentaron las barreras de acceso y disposición inmediata. Sin embargo, los profesores no se limitaron y garantizaron su proyecto a partir de la unidad entre ellos y el apoyo de la investigadora en la gestión de conocimientos. Desde esta posición se apuntó la posibilidad de adaptar la metodología a nivel de los profesores y revalorizar el papel de estos en la dirección de su desarrollo profesional. Fue evidente que la aplicación de la metodología propició la comunicación entre los profesores y los colaboradores, lo cual mejora las relaciones interpersonales, la posibilidad de ponerse unos en lugar de otros, problematizar la práctica, analizarla de forma crítica y reflexiva, para la toma de decisiones en la solución de problemas y el manejo de conflictos que se presentan con los adolescentes.

Se amplió, además, la concepción de los profesores acerca de las formas de desarrollo; a partir de estos cambios se resolvieron insuficiencias en la dirección del proceso pedagógico relacionadas con: la adquisición del contenido de las asignaturas y su metodología, el proceso de caracterización y diagnóstico de los estudiantes, la concepción de las reuniones de padres y su ejecución, basada en una relación cooperada para estimular y resolver los problemas en el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo, relacionados con el trabajo científico estudiantil y la dirección de la clase al ampliar la socialización de experiencias de los docentes en ejercicio y profesores en formación. *El segundo nivel*, asociado al caso 3, el cual logra la dirección en el nivel de jefe de grado. En este interés, se asumió la metodología desde una posición de desarrollo personal / pedagógico compartida con los docentes de su grado. Los cambios se verificaron de manera progresiva - sobre todo- los relacionados con la preparación de las condiciones subjetivas: la explicación de cada uno de los pasos de la metodología – el diagnóstico, la conformación de los programas de desarrollo, la importancia de las formas y su aporte al desarrollo profesional, así como de evaluación de los resultados.

El jefe de grado consiguió persuadir a los profesores para realizar el autodiagnóstico mediante talleres que aparecen en el CD-ROM, tarea compleja que tomó algún tiempo; pero facilitó desde ese mismo instante que los docentes se autovaloraran y autoreconocieran sus fortalezas y debilidades en las dimensiones personal y pedagógica, unido a lo anterior la práctica de la coevaluación.

Al mismo tiempo, la realización de los convenios con la comunidad y la implicación de distintos sujetos de la escuela: bibliotecario, oficinista, informático y el metodólogo integral marcó la actividad del jefe de grado e hizo posible proyectar las acciones de estimulación a partir de la entrega de cartas de reconocimiento al CDR, a docentes con resultados meritorios en su trabajo, carta de padres a maestros. Además, incluyeron en las acciones mensuales la divulgación de los docentes con mejores resultados, estos fueron colocados en el mural del centro, la estimulación en vespertinos y matutinos de los logros y la entrega de diplomas de reconocimiento.

Los resultados del autodiagnóstico indicaron la jerarquización de las necesidades en la dimensión personal, asociada a las habilidades genéricas y la función docente metodológica. Así, los docentes se identificaron con los niveles de desarrollo I y II de manera flexible.

Por tanto, es la autopreparación que se articula con los talleres, las formas que conformaron los programas de desarrollo. El procedimiento se realizó de manera conjunta con la metodóloga integral, quien además estuvo presente durante la ejecución de varios talleres. El impulso e implicación de los profesores y la relación de estas acciones con las tareas y funciones metodológicas del jefe de grado incidieron en que al presentar la propuesta a la dirección de la escuela no se presentaron obstáculos y solo se sugirió acortar los plazos para la entrega de los resultados: esta decisión se sustentó en las preferencias de los docentes y disposición de la metodóloga integral para participar; los resultados se presentaron a través de resúmenes y la participación a través de los juicios, criterios valorativos y el juego de roles, en cada uno de los talleres.

Desde este nivel, se demostró la impronta positiva del papel de los directivos en igualdad de condición con sus profesores, lo cual facilitó los progresos también del jefe de grado. A partir de estos cambios se propició el avance de los profesores manifestados en la orientación del autodesarrollo hacia la potenciación de habilidades genéricas y pedagógicas para conformar la identidad profesional que distingue al docente de la Educación Secundaria Básica a partir de la estructuración del proyecto profesional, el desarrollo de habilidades comunicativas, del pensamiento crítico y reflexivo demostradas en la problematización de los temas trabajados, la toma de decisiones y la solución de problemas.

En los grupos de estos profesores se corroboró la empatía a partir del ejercicio de diagnóstico y caracterización del adolescente. Al interpretar el significado intencional que se otorgó a los gestos, miradas y palabras para colocarse en la situación del adolescente y determinar en mayor cuantía sus necesidades/potencialidades reales, lo cual se consideró un criterio de perfeccionamiento de su función orientadora.

La función docente metodológica mejora con la presentación en los talleres dedicados a las asignaturas, en ellos, primó la explicación acerca de la visión

actualizada y significativa para el adolescente a partir de explicar la influencia de los contenidos de cada una en el desarrollo de habilidades y capacidades desde una concepción desarrolladora del aprendizaje, trabajada en la autopreparación. Además, se expusieron conocimientos actualizados de las ciencias que se pueden incorporar al currículo escolar y otros que amplían el nivel científico-cultural del docente. En este caso, se elaboraron orientaciones metodológicas en dos asignaturas que se presentan en forma de folletos útiles para la planificación de las clases.

Unido a esto, la reconstrucción de prácticas en las asignaturas favoreció la determinación de los aspectos negativos, positivos y la adecuación de estas últimas al contexto actual. Se reconstruyeron prácticas relacionadas con la concepción del trabajo independiente, la evaluación del adolescente, el tratamiento a la diversidad de acuerdo a los roles que ocupan en el grupo y la lengua materna.

Todo influyó en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de manera que se planificaron, en estas asignaturas, distintas formas de organización (video y clases de repaso) en las que se introdujeron los elementos de actualización, vínculo con la vida e importancia del contenido: prácticas positivas que se venían trabajado en los talleres según la forma para adecuarlos al contexto de cada grupo.

La función investigativa se perfeccionó desde el trabajo con las distintas fuentes de información teórica y la profundización en cada tema durante la autopreparación; de todas las formas de evaluación propuestas, los docentes emplearon de manera invariante el resumen, los resultados de la presentación de asignaturas y caracterización del adolescente se mostraron en informes.

El *tercer nivel* de dirección se identifica con el caso 2, en el cual se logró la participación de todos los directivos, según los niveles establecidos en la escuela- director, jefe de grado- se asumió la metodología desde una posición de desarrollo personal que facilitaría, a la vez, el desarrollo del claustro. La directora inició los cambios en su tema de maestría.

Los cambios se verificaron de inmediato- sobre todo- los relacionados con la preparación de las condiciones objetivas: aseguramiento de tiempo, espacio, estimulación y atención de los docentes.

Esto hizo que de forma ágil, la directora estableciera convenios con entidades y personas de la comunidad para atender a los estudiantes en diferentes círculos de interés y garantizar así, por un lado, la orientación vocacional, y por otro, optimizar ese espacio en función de la autopreparación del docente. Asimismo, involucró al asesor de salud en acciones de atención y autocuidado de la salud de los profesores y al bibliotecario e informáticos con el soporte bibliográfico actualizado y accesible a los profesores.

También resultó útil el empleo de pancartas en la explicación de la metodología. Todo con la intención de disponer de manera positiva y estimular a los profesores para el proceso de autodiagnóstico. Estas acciones se asumieron como evidencias de la comprensión y aceptación de la metodología por parte de la directora y sobre todo del cambio de concepción en la organización y planificación de este proceso.

El paso del diagnóstico, resultó complejo y en él los jefes de grado emplearon un período de tiempo de tres semanas, pues cada uno realizó la triangulación e interpretación de los resultados de su claustro. En este caso, los directivos directora con sus tres jefes de grado- por consenso, acordaron los instrumentos que se aplicaron y utilizaron la computadora como medio para el acceso de los docentes a los instrumentos, dada la gran cantidad de profesores que laboran en este centro. Esta decisión, si bien, favoreció la recogida más rápida de la información y su procesamiento, no dejó margen para la selección de los instrumentos más adecuados por los jefes de grado; en correspondencia con las características de su claustro, ni al papel protagónico del profesor en este proceso. Además, influyó en el resultado- sobre todo- en la determinación de necesidades y potencialidades en la dimensión personal, al aportar pocos datos sobre esta, pues la vía seleccionada mostró con mayor énfasis las necesidades en la dimensión pedagógica, lo cual distinguió la identificación de los docentes en los niveles de desarrollo y elaboración de los perfiles de desarrollo.

La confección de los programas transcurrió sin dificultades, se realizó por grados y después se ajustaron a nivel de centro. Esta acción permitió a los directivos determinar las actividades que coincidían en contenido-forma y optimizar el tiempo a los profesores que por sus potencialidades se incluyeron en la dirección de estas, así como la intervención de otros agentes externos que

facilitaron este proceso y que tienen otras responsabilidades. Las formas seleccionadas después de una amplia discusión fueron el entrenamiento-grupal- y la autopreparación como forma individual en las que se presentaron los resultados a través de resúmenes. La ejecución de las primeras se realizó por subgrupos de tres o cuatro en función de los intereses y preferencias de los profesores. Además, intervinieron indistintamente colaboradores y jefes de asignaturas priorizadas; esta situación si bien influyó en la disposición positiva de los profesores que participaron, la seguridad para realizar las acciones de desarrollo, rompió con las concepciones de la metodología tradicional porque los directivos privilegiaron la atención de las necesidades y la potenciación de las vivencias positivas y negativas de los más experimentados a favor de los de menor experiencia en la totalidad del claustro desde el nivel central.

Esta situación, se debió -por un lado- al tipo de resultado que exige esta forma -por otro- la composición heterogénea de los claustros que participan tiende a hacer valer la experiencia como criterio de desarrollo, al final del proceso se corroboró que esta relación no es directa, ni proporcional, sino todo lo contrario. No obstante, se reconoce que en este tipo de cambio es preciso ganar en tiempo y perseverancia, sobre todo, cuando las ideas se identifican como pilares de la cultura de la organización y de la escuela.

Desde este nivel se demostró el papel de los directivos cuando influyen directamente en los profesores respecto a la gestión del tiempo, espacios, bibliografía y sujetos que pueden contribuir a su desarrollo y el control de los resultados en el producto de la actividad de los docentes, así como la impronta de sus concepciones preliminares de arraigo cultural en la aplicación de las nuevas propuestas, que aún, cuando las abrazan por responder a necesidades de la práctica, precisan regular la apertura al cambio por temor a la ruptura de aspectos tan valiosos en la dirección como resulta la autoridad.

Sin embargo, los cambios en el desempeño evidenciaron el progreso de los profesores manifestado en la función docente metodológica y de orientación, lo cual mejora el proceso de diagnóstico de los adolescentes y familias para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje del adolescente y sus relaciones interpersonales en los subgrupos.

El estudio de estos casos revela como influyen las particularidades de los contextos, las características de los directivos, sus habilidades y el rol que desempeñan en la dirección del desarrollo profesional de sus profesores en la Secundaria Básica. El proceso de dirección del desarrollo, independiente de la diversidad manifiesta en su concreción práctica develó el cumplimiento del objetivo propuesto en la metodología: al conseguir su perfeccionamiento y modificar los contenidos, métodos y formas de la organización / planificación, ejecución y control del proceso, ahora relacionados con los progresos manifiestos en el desempeño profesional como fin último.

Asimismo, se puede afirmar que la barrera que limita el perfeccionamiento de este proceso está en primer término, en que los directivos asuman y comprendan por la concepción de la dirección que aquí se propone y en segundo lugar, aplicar todos los pasos de la metodología, pero ajustados a las características de cada contexto. Sin embargo, resultan aspectos catalizadores del proceso, la disposición de los directivos para aplicarla, la preparación de estos por la vía de la autopreparación, dadas las condiciones de la escuela y el rol del director como facilitador del proceso

En interés de confirmar la pertinencia se consideró oportuno someter a una evaluación -sustentada en la escala de 0 a 5- los pasos de la metodología. Para ello los directivos implicados completaron un cuestionario en el que se les solicitaba evaluar cada paso según su experiencia. El cuestionario sitúa con 3 o por debajo de este valor (M) aquellos que no pudieron realizar el paso y sus procedimientos. Las puntuaciones entre 3 y 4,5 (B) se relacionan con aquellos que realizaron los pasos y procedimientos de la manera prevista por otras vías no expresadas en esta metodología y las puntuaciones de 5 (MB) corresponden a los que obtienen buenos resultados al realizar los pasos y procedimientos. Los resultados de este ejercicio se representan en la gráfica que sigue:

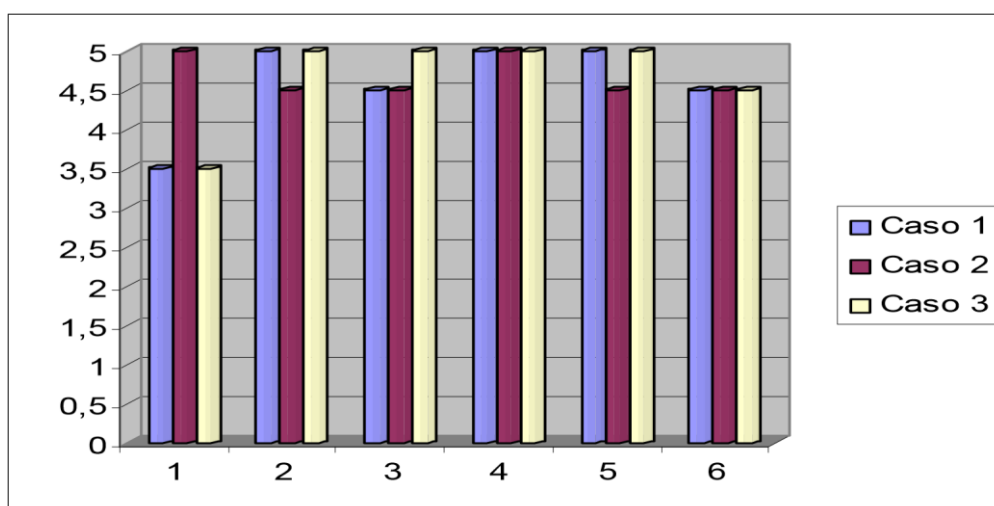


Fig.6 Resultados de la cualificación de los pasos

De acuerdo con ella se puede afirmar que en los tres casos se pudieron realizar todos los pasos, pero al mismo tiempo se manifiestan las particularidades de cada uno. Visto así, en el primer paso, alcanza la máxima calificación el caso 2, dado por la disposición, implicación y habilidades de los directivos que permitieron estos resultados en la preparación de la condiciones previas, mientras que en el caso 1 y 3 aunque los principales directivos apoyaron, no participaron directamente, lo cual hizo más difícil el cumplimiento del paso; al mismo tiempo se verificaron incertidumbres sobre el resultado y demora en la toma de decisiones autogestionadas (ver las particularidades de las acciones de preparación en el CD-ROM). Estos confirman el papel dinamizador y estimulante de los directivos en la dirección de este proceso.

Nótese como en el paso 2 referido al diagnóstico los casos 1 y 3 alcanzan el valor máximo, las particularidades pueden verse en el CD-ROM. Esto se debió al desarrollo de motivaciones intrínsecas por alcanzar progresos en su avance personal/ pedagógico, lo cual permitió asumir este proceso por los profesores y el jefe de grado con alto grado de responsabilidad, independencia y creatividad. En los resultados del caso 2 incidió la complejidad del tipo de centro al tener un claustro grande y poca flexibilidad por parte de los directivos en la toma de decisiones sobre los métodos y técnicas a emplear, lo cual incidió en el papel protagónico de los profesores.

En la programación- paso 3- los casos 1 y 2 presentan valores por debajo de la máxima calificación. En el caso 1 repercutió de manera controvertida la forma de

presentar los resultados, incidiendo en esto la ausencia del directivo, mientras en caso 2 lo discutido ampliamente fue la selección del par de formas de desarrollo, pues resultó el encuentro intergeneracional una condición para la toma de decisiones, mientras el caso 3 hubo consenso entre todos. En el paso 4 todos los casos alcanzan la máxima categoría, pues el ajuste culminó con la aprobación de los programas en el Consejo de Dirección. La ejecución alcanza los valores máximos en los casos 1 y 3, independientemente de las decisiones diferentes en cada caso se alcanzan progresos que se socializan y se manifiestan en el desempeño del docente, mientras que el caso 2, aunque se verifican cambios en el desempeño, la socialización de los trabajos no alcanza la totalidad.

Los resultados de la valoración- paso último- alcanzan el mismo valor en todos los casos, tanto los profesores – caso 1, jefe de grado- caso 3 y directivos- caso 2, se evaluaron en una escala de bien, al presentar dificultades en uno u otro paso.

Al concluir el análisis se pudo proceder a valorar los cambios en la dirección del desarrollo profesional, el cual se asumió desde un enfoque interpretativo del proceso en general y como criterios de análisis se asumieron: el cambio en las concepciones del desarrollo profesional de los directivos, el procedimiento para determinar las necesidades y potencialidades de los docentes, la dinámica de la proyección de su desarrollo –según las dimensiones hacia las que se intencionan las formas, metodología, evaluación- y la utilización de los espacios, tiempos y sujetos que intervienen en el proceso. En este sentido, se puede precisar que en la dirección del desarrollo es evidente que tiene lugar un cambio que transita:

-Desde una *concepción del desarrollo profesional entendida como superación* ligada a la formación inicial y / o experiencia *hacia una concepción de desarrollo, vista como un proceso de mejora progresiva en lo personal, con implicación en lo profesional, en el cual se articulan formas que se pueden realizar desde la escuela con la intervención de distintos agentes externos que resultan clave para alcanzar nuevos estadios en el desarrollo.*

-Desde un proceso de planificación / organización en el cual la *determinación de necesidades se realiza asociado a la evaluación profesoral* como resultado sólo de la observación a clases de manera empírica, y relacionado con la

planificación de la clase *hacia un proceso donde se emplean variados métodos y técnicas de manera científica- ordenados, articulados, sistemáticos- cuya finalidad es explorar el desarrollo de las habilidades genéricas personales del docente y pedagógicas vinculadas con el contenido de las funciones pedagógico profesionales.*

-Desde un proceso en el cual la planificación se dirige *hacia la dimensión pedagógica* con énfasis marcado en el tratamiento del contenido de las asignaturas *hacia un proceso que estimula el desarrollo de habilidades genéricas personales, destaca las potencialidades con una intención en ponderarlas para estimular al docente y utilizarlas de manera óptima en función del desarrollo de los otros.* Aún así se reconoce que esta es la dimensión menos explícita, pero es necesidad sentida y manifiesta que sirvió de aliciente para incorporarse a este tipo de proyecto.

-Desde un proceso en el cual se organiza el acceso *a fuentes de información alejadas del lugar* donde el docente realiza su labor diariamente *hacia la organización y ampliación de este servicio en la propia escuela* con el apoyo de bibliotecarios e informáticos.

-Desde un proceso que en su organización *no identifica niveles de responsabilidades-* se considera algo más, externo, de la sede o de la Universidad de Ciencias Pedagógicas *hacia un proceso que articula niveles de responsabilidad de acuerdo con el contexto-municipio, escuela-*, reconoce al jefe de grado como el más cercano al docente y el aporte de aquellos con potencialidades reconocidas en un determinado ámbito.

-Desde la organización del *tiempo dedicado a la preparación metodológica* vinculada solamente a la visualización y planificación de clases *hacia una reorganización del tiempo que estimula el debate-* al menos entre tres profesores y por una hora- *para contraponer la teoría a la práctica, aprovechar y compartir experiencias.*

-Desde un proceso que se ejecuta a través de las *formas de la preparación metodológica, que prioriza el contenido de las asignaturas y la maestría* como influencia externa en el desarrollo de habilidades investigativas *hacia un proceso en el que la selección de su contenido está determinado por las necesidades que los docentes jerarquizan y articula las formas - grupales, individuales- del*

trabajo metodológico se desarrolla con una metodología que busca en lo fundamental comparar el conocimiento vivencial con el teórico y aprovecharlo en función de los demás.

-Desde un proceso de control y evaluación en el que se *busca el cumplimiento de tareas en planes individuales* sin que se precise el resultado, ni los procedimientos para alcanzarlo *hacia un proceso consciente y a plazos* en el cual se precisan fuentes bibliográficas, indicadores de evaluación y las formas de presentación de los resultados.

Para valorar los cambios en el desarrollo profesional de los profesores este proceso se asumió desde un enfoque hermenéutico y como criterios el desarrollo personal y pedagógico.

-Desde un proceso orientado solo por agentes externos- directivos- hacia uno que estimula la orientación del autodesarrollo de los docentes dirigidos a la práctica del conocimiento de sí mismo y la autovaloración, lo cual facilitó el análisis de la situación actual y futura, el proyecto profesional- objetivos y tareas / acciones para cumplimentarlo y establecimiento de plazos en relación con sus posibilidades reales y condiciones contextuales.

-Desde un proceso en el cual tienen lugar manifestaciones de aislamiento, no favorece la interacción y relación con los demás, hacia un proceso que prioriza el desarrollo de relaciones interpersonales a partir de la participación en las actividades grupales, la reconstrucción y construcción de saberes profesionales, logro de consenso en el equipo de trabajo, la participación espontánea, la exposición en cada uno de los temas de forma abierta, con planteamientos que aportan ideas, unido a la asunción de diferentes roles de acuerdo con sus potencialidades, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas. Además, se verifica en las formas individuales de manera escrita el desarrollo de habilidades comunicativas en el producto de la actividad independiente- los informes de caracterización de los estudiantes e informes de estudios diagnósticos-.

-Desde un proceso donde los docentes se ocupan de resolver las emergencias de los cambios en la política educativa hacia uno que valoriza el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a partir de la reflexión, reconstrucción y problematización de la práctica y la autocrítica ante el éxito y el fracaso lo que

facilitó poseer confianza en lo que hacen; lo que pueden hacer, estados de ánimo positivos y buen estado de salud en general.

-Desde un proceso en el cual la toma de decisiones de los profesores en la solución de problemas se realiza de manera empírica, sin un conocimiento profundo de las causas que lo provocan hacia un proceso en el cual se identificaron los problemas de la práctica, se propusieron varias opciones para la solución y se fundamentó la propuesta seleccionada. Luego se aplicó la variante en la práctica por cada uno de los docentes y se evaluó la pertinencia de las soluciones dadas al problema, según su naturaleza.

-Desde un proceso que no logra la empatía con los adolescentes hacia un desarrollo empático a partir de los ejercicios de diagnóstico y caracterización del adolescente. Durante las sesiones grupales describieron la manera de ponerse en el lugar del adolescente para que estos sintieran confianza, conocerlos en profundidad, proponerles acciones para resolver sus conflictos. -Desde un proceso en el que se verifican dificultades para el cumplimiento de la función docente metodológica hacia el perfeccionamiento en el desempeño de esta al ser seleccionadas asignaturas, de acuerdo con las potencialidades del claustro para su presentación en talleres con una visión actualizada y significativa para el adolescente. En la reconstrucción de prácticas por los docentes en las distintas asignaturas se favoreció la determinación de algoritmos / procedimientos negativos y positivos; así como su adecuación al contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Secundaria Básica. Como parte también de los resultados se planificaron distintas formas de organización en las cuales se introducen los elementos de actualización, vínculo con la vida e importancia del contenido, prácticas positivas trabajadas en las formas grupales e individuales.

-La función investigativa se perfecciona desde el empleo de diferentes recursos para trabajar la información teórica y profundizar en cada uno de los temas durante la autopreparación. De todos los propuestos los docentes emplearon de manera invariante el resumen. Los resultados de las asignaturas y caracterización del adolescente se presentaron en informes.

El análisis de estos aspectos se informó a los directivos municipales de la Educación Secundaria Básica en el municipio Cienfuegos al finalizar la

experiencia, la cual permitió corroborar la información antes señalada (aval) pero sobre todo, permitió presentar dos tesis de Maestría correspondiente a la directora del caso 2 y a la jefa de grado del caso 3 en la cual se fundamentan y justifican las formas seleccionadas y los resultados. En la primera se presenta la estrategia como proyección a mediano y largo plazo de la aplicación de los resultados de la metodología, mientras que la segunda resulta una interesante experiencia acerca de la modalidad de talleres-autopreparación, en función del desarrollo profesional de los profesores de Secundaria Básica desde el colectivo de grado.

Se aprovechó este intercambio para ponderar en una discusión grupal los criterios de validez que se habían concebido para este momento y se utilizó la escala de 5(alta) para demostrar el grado de validez, 4(media), 3 (poco) y 2 (ninguna).

Los resultados sirvieron de colofón a la valoración realizada al predominar entre medio y alto todos los criterios y solo la factibilidad se presenta como baja, dado el señalamiento de los directivos que consideran la influencia de las orientaciones nacionales como una condición a la que está sujeta la posibilidad de aplicarla como parte del trabajo que se a desarrolla en el curso. La representación de estos resultados aparece en la figura que sigue, desde la perspectiva que es factible dada la posibilidad de ejecutarla según la etapa que corresponda; Aceptable, en correspondencia con las condiciones para la aplicación de la metodología; Viable, en tanto crea las condiciones y potencia la ejecución del objetivo y Transferible, si informa acerca de la posibilidad de ser trasladada a otras escuelas y niveles de dirección. La pertinencia, destaca la oportunidad de realizarla de acuerdo a las condiciones de la práctica.

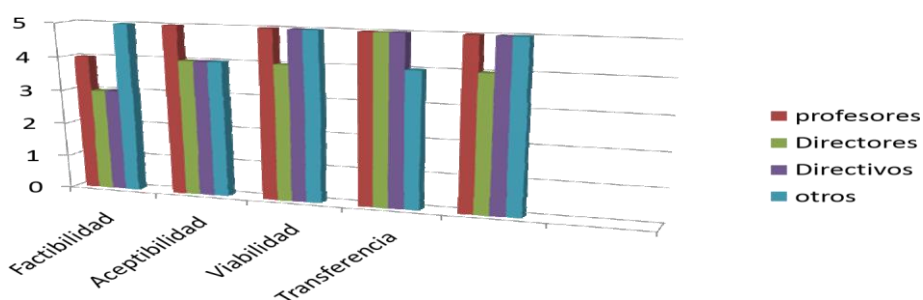


Fig. 7 Representación de la valoración de los criterios de validez por todos los sujetos

Nótese como los directivos se muestran escépticos ante la aceptabilidad de la propuesta y adjudican importancia a la valoración que las instancias superiores pueden tener acerca de esta, mientras los docentes aluden a las implicaciones de los directivos como un criterio de factibilidad de la propuesta. Sin embargo, en general se confirma su validez como resultado que podrá guiar a los directivos en la dirección de los procesos de desarrollo profesional en la escuela, al existir coincidencia entre expertos y directivos en aspectos que luego se corroboran en la práctica. Así, por ejemplo, la complejidad del proceso de diagnóstico, la flexibilidad en la identificación de los niveles de desarrollo, la estimulación del autodesarrollo dirigido y el aprovechamiento de la experiencia positiva o negativa del docente.

Conclusiones del capítulo

La evaluación ofrecida por la investigadora en la práctica demuestra la validez de la metodología que se propone, en tanto, al aplicar los procedimientos generales y contextuales requeridos en las escuelas se consiguió concretar la idea de transformación de la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica desde sus etapas de organización / planificación, ejecución, control / evaluación y el desempeño del docente.

En la etapa de preparación de las condiciones previas para la entrada al campo, el consenso entre la directora de la enseñanza, metodólogos, directores de escuela y jefes de grado en cuanto a los pasos y procedimientos de la metodología, corrobora que son factibles, lo que avaló la posibilidad de su aplicación. Sin embargo, los sujetos expresan la necesidad de prepararse para el cambio de concepción, lo cual requirió realizar ajustes para la aplicación en estos contextos, aspecto que se considera una potencialidad de la metodología dado su carácter flexible. En este sentido, una adecuada proyección de la autopreparación guiada a los directivos, apoyada en la elaboración de materiales que sirvieron de soporte y la discusión grupal, agilizó la comprensión de los aspectos metodológicos del cambio de concepción y favoreció sobre todo, el

paso relacionado con la motivación y la elaboración de los programas de desarrollo individual con mayor participación de los profesores.

La implementación práctica de la metodología se presentó a través del estudio de casos de acuerdo a las particularidades de cada escuela. Desde ellos se evidencia que la *dirección del desarrollo puede hacerse desde distintos niveles de dirección e incluso desde el propio profesor* y que las particularidades de los contextos y de quién dirige el proceso le imprimen un sello distintivo a la toma de decisiones sobre la manera de diagnosticar, programar el desarrollo profesional, ejecutar las formas de desarrollo y evaluación de los resultados. Llegado a este punto, es posible presentar las conclusiones finales de esta investigación.

CONCLUSIONES

1. La concepción de dirección del desarrollo profesional del docente en Secundaria Básica supera los vínculos de este con las formas de superación y postgrado para significar el papel de la escuela como espacio, de los distintos sujetos que influyen sobre el profesor y de él mismo en el autodesarrollo, así como el cambio en el contenido al articular la dimensión personal / pedagógica y las formas de organización y evaluación del desarrollo. En este propósito, la dirección del desarrollo deberá asumir cambios en la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de este proceso.
2. La práctica revela que cuando todavía existe una orientación desarrolladora de las acciones de dirección vinculadas al perfeccionamiento del desempeño del docente en la escuela, estas no logran individualización y/o atención a la diversidad. La homogeneidad, el recurrente vínculo con las funciones y tareas profesionales, no permite una atención explícita a las habilidades genéricas que configuran el saber del docente de Secundaria Básica.
3. La metodología propuesta contribuye al perfeccionamiento de la dirección del proceso de desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica, en tanto permite comprender y transformar las concepciones y prácticas de este proceso en la escuela al concebir su orientación hacia lo personal y profesional, utilizar formas articuladas y flexibles de acuerdo al contexto, optimizar espacios e implicar a todos los sujetos con posibilidades para ganar en los progresos de cada uno de ellos.
4. La articulación dialéctica de los métodos cualitativos y cuantitativos y en particular del estudio de casos permitió corroborar la validez y pertinencia de la metodología. Esta combinación de métodos resulta una concepción válida para las investigaciones que promueven cambios en los sujetos desde los niveles macro hasta los niveles micro. Los sujetos permiten ajustar, flexibilizar las decisiones y atender a la impronta de la cultura organizacional asociada al ejercicio de poder de los directivos frente a una necesaria proyección participativa que se exige en el marco de las transformaciones educativas en este nivel.

RECOMENDACIONES

En virtud de los resultados y conclusiones de esta investigación se recomienda:

A la dirección metodológica de la Educación Secundaria Básica en Cienfuegos

- a) Incluir temas relacionados con la dirección del desarrollo en los espacios de preparación de los directivos.
- b) Promover investigaciones multidisciplinarias que ofrezcan propuestas de organización escolar para optimizar los espacios y el tiempo para favorecer el desarrollo profesional desde la escuela.
- c) Entrenar a los directivos en el desempeño del rol de facilitadores del proceso grupal.

Al Consejo Científico Integrado de la provincia

- a) Proyectar de manera gradual la aplicación de la metodología en otros municipios de la provincia.
- b) Promover la apertura de un proyecto de evaluación prospectiva del desarrollo profesional de los profesores de este y otros niveles educativos.
- c) Presentar los resultados de esta investigación al proyecto ramal de transformaciones educativas de Secundaria Básica y de formación del profesorado para considerar sus posibilidades de transferencia, generalización y /o ajuste a las normativas del modelo actual.

- Addine Fernández, Fátima, 2009. El Postgrado En Condiciones De Masividad. La Habana. Curso Pre.Evento. Iplac. 20p
- Alonso Álvarez, Armando, 2008. *Selección De Lecturas. Estudio De Casos*, La Habana: ISPEJV.
- Alonso Sergio, 2002. El sistema de trabajo del MINED. Tesis de doctorado.
- Alpízar Fernández, Raúl, 2004. Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos de la universidad de Cienfuegos. Tesis de doctorado.
- Álvarez Echevarría, Maria Isabel, 2005. Comunicación y Educación.
- Andreu Gómez, Nancy, 2005. Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. Tesis de Doctorado.p120
- Añorga Morales, J. , V.I.N., 1997. Profesionalización y Educación.
- Augier Escalona, Alejandro, 2000. Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la secundaria básica. Ciudad de la Habana: MINED.
- Barrio De La Puente, Jose Luis, 1999. El modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la comunidad de Madrid (1995 - 2001).*Rev. Currículum y Formación Del Profesorado*, 3(1).
- Barrios Osuna, Irina. s/f , *Una Investigación En Busca De La Transformación Grupal*, La Habana: Edición: Asociación De Pedagogos De Cuba,
- Bastida Lugones, Lázara, 2009. La dirección de la formación inicial desde la microuniversidad. Tesis de Doctorado, p.138.
- Baxter Pérez, Esther, 2005. El Proceso de Investigación en La metodología cualitativa. El enfoque participativo e investigación acción. En *Metodología de la Investigación educativa. Desafíos y polémicas actuales*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 230233.
- Bello Dávila, Zoe, 2002. *Psicología Social*, La Habana: Editorial "Félix Varela".
- Bermúdez Morris, Raquel, 2000. La Personalidad: Diagnóstico de su desarrollo.
- Bermúdez Morris, Raquel, 2000. La Teoría Histórico Cultural De L. S. Vigotsky. Algunas Ideas Básicas Acerca De La Educación Y El Desarrollo Psíquico.

Blanco Pérez, Antonio, 2001. *Introducción A La Sociología De La Educación*, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Blanco Pérez, Antonio; Recarey Fernández, Silvia, 2004. Temas de Introducción a la Formación Pedagógica, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bravo López, Gisela, 2004. Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la formación didáctica. Tesis Doctoral. España: Universidad de Oviedo.

Bringas Linares, José A, 1999. *Dirección Científica de la Educación.*, Trinidad: Ed: Utb, Trinidad.

Bringas Linares, José A, 1999. Propuesta de un modelo de Planificación Universitaria. Tesis Doctoral.

Caballero Delgado, Elvira, 2004. Profesionalidad y Creatividad del Maestro. En *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 146.

Cáceres Mesa Maritza, 2001. El grupo de discusión como tecnología de organización de la investigación desde la investigación cualitativa.

Cáceres Mesa Maritza, 2007. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente . *Revista Iberoamericana de Educación*.

Calzada Trocones, Josefina, 2006. Competencia de dirección del proceso pedagógico: Integradora del modo de actuación del profesional carreras de Ciencias Pedagógicas. En modos de actuación profesional pedagógico de la teoría a la práctica. Tesis de Doctorado, p.111.

Calzado Lahera, Delci, 2004. Un modelo de formas de organización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis de Doctorado, p.138.

Canfux, Verónica, 2000. La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor. Tesis de Doctorado

Cascante César, 1986. *La formación continua del profesorado*, Oviedo: Universidad de Oviedo.

Castellanos Simons, Beatriz, 2005. *Esquema conceptual referencial y operativo sobre la investigación educativa.*, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Castellanos Simons, Doris, 2005. *Enseñar y aprender en la escuela*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, Fidel, 1981. Discurso Pronunciado en el Acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Doménech. *Granma*.
- Caturla Fita, Enrique, 1995. Consideraciones sobre el papel del profesor. Implicaciones organizativas. *Rev Aula Abierta*, (65).
- Chirino Ramos, M.V., 2002. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación. Tesis de Doctorad, p.120.
- Cortés Cortés, Manuel E., Iglesias León Miriam, 2005. Generalidades sobre Metodología de la Investigación, México: Editorial UNACAR.
- Collazo Delgado, Basilia, 2001. La orientación en la actividad pedagógica , La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Crespo Borges, Carlos, 2006. Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica
- Cuba. Ministerio de Educación, 2003. *Proyecto De Escuela Secundaria Básica*, Ciudad de la Habana: MINED.
- Cuba. Ministerio de Educación, 1980. *III Seminario Nacional a Dirigentes*, La Habana: MINED.
- D'angelo Hernández, Ovidio, 1996. *Próvida autorrealización de la personalidad*, La Habana: Editorial Academia.
- De Armas, Nerely. , 2003. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Curso 85 , Ciudad de la Habana: MINED
- Díaz, Mario De Miguel, 2006. *Modalidades de enseñanza centrada en desarrollo de competencias.*, Oviedo: Ediciones Universidad De Oviedo.
- Díaz Fuentes, Alfredo Mateo, 2007. Sistema de orientaciones metodológicas para el perfeccionamiento del proceso de planificación estratégica del instituto superior pedagógico “Enrique José Varona Tesis de Doctorado
- Dolores, M. A, & Villar Angulo, L. M. (2008). *La formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés*.
Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev31col1>.

Fariñas León, Gloria, 2003. *Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros. REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA. Vol.19, No.3, 2002*

Fariñas León, Gloria, 2003. La otra cara del didactismo. *Revista Educación*, (1008).

Fariñas León, Gloria, 2005. *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre desarrollo humano*, La Habana: Editorial "Félix Varela".

Fernández Muñoz, Ricardo, 2004. Competencias profesionales del docente en sigloXX
Available at:
[Http://www.Uclm.es/Profesorado/Ricardo/Cursos/Competencia profesionales.Pdf](http://www.Uclm.es/Profesorado/Ricardo/Cursos/Competencia_profesionales.Pdf) .

Fernández Ríos, Lourdes, 2003. Consideraciones en la comprensión de la personalidad. . En *Pensando en la personalidad. Selección De Lecturas*. La Habana: Editorial "Félix Varela", p. 413-416.

Ferrer López, Damaris, 2009. Metodología para la evaluación del profesor de Secundaria Básica. Tesis de Maestría.

Ferrer Madrazo, María Teresa, 2004. Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Tesis de Doctorado

Ferrer Vicente, Maribel, 2008. El proceso de formación profesional del profesor general integral de secundaria básica, desde la escuela. En La Habana.

García Batista, Gilberto; Caballero Delgado, Elvira, 2004. *Profesionalidad y práctica pedagógica*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Leyva Librada, 2007. Didáctica y currículo en la formación de profesores generales integrales.

García Olla, Ana, 2008. El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. Hacia la construcción de un modelo basado en competencias.

García Ramis, L., 2003. *Fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta curricular para la escuela básica actual. Resultado científico*, Ciudad de la Habana: ICCP.

García Ramis, Lisardo, 2002. El modelo de escuela. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Maura, Viviana, 2006 .El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista*. Available at: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/741gonzaaez258.pdf>.

González Maura, Viviana, 1995. *Psicología para educadores*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Morales, Julio César, 2002. *Ambos: autoexpresión y comunicación*. .

Hernández Sampiere, Roberto, 1998. *Metodología de la investigación*. Ed: Mc.Graw-Hill, México.

Hernández, R. A.C, 2000. Estrategias innovadoras para la formación docente. Available at: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/>. .

Informes de caracterización de los adolescentes realizados por los docentes(2004)

Imbernón, F., 1994. La formación y desarrollo profesional del docente: hacia una nueva cultura del profesional, Barcelona: Editorial Paidós.

Imbernón, F; Ferreres V, 1999. Formación y actualización de la función docente, Madrid: Ed Labor.

Imbernon, Francisco, 1999. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado, Madrid: Ed Labor.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2008. Modelo de Secundaria Básica

Lamas González, Margarita de las N, 2006. La superación de los profesores de historia como promotores del desarrollo de la formación humanista en la escuela politécnica cubana actual. Tesis de Doctorado. p120 .

López Rodríguez Del Rey, Maria Magdalena, 2004. Historia de la educación en la formación docente: una propuesta para el sistema de formación docente en cuba. Tesis de doctorado. España , p.595.

Maldonado Aibar María Dolores; Villar Angulo, Luís Miguel, 2008. La formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del Estrés. Available at: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev31col1>.

Mantilla Castellanos, Leonardo, 2002. *Habilidades para la vida. Una propuesta para vivir mejor*, Bogotá: Ediciones Stadium.

Martínez Llantada, Marta, 2005. Los métodos de investigación educacional: lo cualitativo y lo cuantitativo. En *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martínez Pérez, Teresita, 2006. Conflicto, negociación y mediación; una perspectiva estratégica en los programas de desarrollo local. En *Desarrollo Local Y Prácticas Socioculturales*. Cienfuegos: Ed: Universo.

- Masón Cruz, Rosa M., 2002. La política educativa y los cambios en la Educación: Secundaria Básica. En *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 312-315.
- Miranda Jaña, Christin, 2005. Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Rev. Estudios Pedagógico*, 31(1).
- Miranda Lena, Teresita, 2007. Formación de profesores generales integrales de secundaria básica: reto a las transformaciones educativas, La Habana: Ed. IPLAC.
- Omarov, A.M, 1977. "Elementos básicos de la dirección científica de la sociedad Editorial Orbe. La Habana, Cuba.
- Oñate Martínez, N., L.; Ramos Morales, Y; Díaz Armesto, A., 2005. Utilización del método delphi en la pronóstico: una experiencia inicial.
- Parra Vigo, Isel B., 2002. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis de Doctorado, p.173.
- PCC.: (1978) *Tesis y Resoluciones*. Primer Congreso del Partido. Ed. Ciencias Sociales. La Habana
- Peña Calvo, Jesé Vicente., 2003. Desarrollo profesional del docente. . Available at: <http://www.monografias.com>.
- Pérez Marquès, Graells, 2005. Los docentes: funciones, roles y competencias necesarias, formación. Available at: <http://dewey.uab.es/>.
- Pérez Viera, Odalys. , 2006. Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la educación técnica y profesional. Tesis de Doctorado.p.117
- Petrovski, A, 1990. *Psicología General*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piñero Rodríguez, Narciso Abel, 2007. Metodología de planificación estratégica para la determinación de la estrategia de desarrollo en los Institutos Politécnicos de Ciudad de la Habana. Tesis de doctorado
- Ramírez Ramírez, Ignacio, 2008. *El estudio de caso como método de investigación en la escuela* 2º ed., La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Recarey Fernández, Silvia C, 2004. La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. Tesis de Doctorado, p.120.

Remedio González, Juana María, 2007. Estrategia para estimular la motivación, originalidad e independencia de los profesores. Una experiencia para su diagnóstico y evaluación. En *Formación Profesional del Docente*. La Habana: MINED, p. 17-21.

Requeiro Almeida, Reinaldo, 2007. La preparación del docente para el autocuidado de la salud. Tesis de doctorado, p.120.

Resolución Ministerial 95/94. (1994). El trabajo metodológico en la Secundaria Básica.

Roca Serrano, A, 2001. El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la educación técnico profesional. Tesis de doctorado , p.100.

Rojas Arce, Carlos, 2008. *El Instituto Superior Pedagógico "Enrique J. Varona" y su contribución al cambio educativo en la Secundaria Básica Cubana.*, La Habana: ISPEJV.

Rosental M. y Iudin.1981 Diccionario filosófico. Editora política.

Sánchez Núñez, José Antonio, 2008. El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid Available at:<http://www.oei.org.co/de/qb.htm>.

Sierra Salcedo, Regla A, 2002. Modelación y estrategia. Algunas consideraciones desde la perspectiva pedagógica. En *Compendio De Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Suárez Monzón, Noemí, 2007. Estudio diagnóstico de las habilidades genéricas personales y pedagógicas del profesor de Secundaria Básica. Informe de resultados de investigación.

Suárez Monzón, Noemí, 2008. El contenido del desarrollo profesional del docente: concepciones y perspectivas. En Rev: Conrado. Cienfuegos

Suárez Monzón, Noemí, 2008. Las formas de superación postgraduada del profesor de enseñanza media en Cuba. Tendencias y regularidades. En Rev: Conrado. Cienfuegos

The University Of Western Australia, Perth, Australia. , 2008. Alternative Modes Of Teaching And Learning, Case Studies. Available at: Http://Www.Csd.Uwa.Edu.Au/Altmodes/To_Delivery/Casestudy.Html.

Valdés Veloz, Héctor, 2003. *Evaluación del desempeño docente*, La Habana: ICCP.

Valle Lima, Alberto, 2002. Algunas consideraciones sobre las transformaciones en la secundaria básica. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Valle Lima, Alberto, 2007. *La dirección en la escuela en: dirección, organización e higiene escolar*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valle, Alberto, 2004. *Informe del resultado de investigación: caracterización del proceso de implementación del modelo de secundaria básica y recomendaciones para su mejoramiento.*, La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Venguer, Leonid A., 2002. *Pedagogía de las capacidades*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Zeichner, K., L.D.P., 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid: Morata.

Anexo 1

Instrumentos utilizados para explorar las habilidades personales y pedagógicas
del profesor de Secundaria Básica

Guía de entrevista individual

Objetivos: Determinar los procedimientos que realiza el profesor para cumplimentar sus funciones.

1. ¿Cómo realizas el diagnóstico de tus alumnos?
2. ¿Cómo concibes las estrategias grupal e individual de tus alumnos?
3. ¿Cómo diriges y desarrollas el proceso de enseñanza- aprendizaje las asignaturas utilizando las TIC?
4. ¿Cómo estableces vínculos interdisciplinarios entre las distintas asignaturas que impartes?
5. ¿Cómo planificas, organizas y controlas el trabajo independiente de tus alumnos?
6. ¿Cómo estableces vínculos con la familia?
7. ¿Cómo organizas el trabajo de orientación vocacional de tus alumnos?
8. ¿Cómo contribuyes al desarrollo profesional de los estudiantes en formación?

Escala valorativa a profesores de Secundaria básica

Objetivo: Determinar las habilidades que dificultan o favorecen al PGI el desempeño de las funciones profesionales.

¿Qué le dificulta o favorece el desempeño de las funciones profesionales? Marca F si favorece, D si dificulta. En caso de marcar D especifica en que medida esto ocurre.

Conocimientos:

Conocimiento del contenido de las funciones profesionales.____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

Conocimiento de las asignaturas que imparte.____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

Conocimiento de tus propias fortalezas y debilidades para cumplir con el rol profesional.____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

La empatía con los estudiantes ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

La comunicación con estudiantes, padres y demás miembros del colectivo pedagógico ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

Las relaciones interpersonales ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

El manejo de conflictos, emociones ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

La toma de decisiones y la solución de problemas ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

La crítica y reflexión sobre la práctica. ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

Trabajar en equipos, participar en los debates de forma abierta, organizada, flexible, lograr consensos. ____

Mucho__ Poco__ Ninguno__ Alguno__

Otras cuestiones que favorecen o limitan tu desarrollo ¿Cuáles?

Cuestionario a profesores de Secundaria Básica

Objetivo: determinar las funciones con dificultades que se auto diagnostican los profesores

Nombre y apellidos

Formación inicial:

Años de experiencia:

Cargo que ocupa:

Marca con una x las acciones de cada una de las funciones que tienes dificultad para cumplimentar durante el desempeño. **Función orientadora**

1. __ Lograr un profundo conocimiento de las individualidades de sus alumnos, de sus necesidades, conflictos, intereses, ansiedades, potencialidades (diagnóstico integral de cada uno)
2. __ Establecer dimensiones e indicadores a través de los cuales se evaluará a los estudiantes.
3. __ Seleccionar técnicas y procedimientos adecuados.
4. __ Elaborar instrumentos que permitan recoger información.
5. __ Aplicar instrumentos elaborados.
6. __ Procesar la información en los distintos niveles de complejidad.
7. __ Determinar regularidades y causas en función de logros, carencias, potencialidades.
8. __ Desarrollar acciones educativas en su grupo de 15 alumnos en coordinación con los otros agentes (profesores, instructores educativos, médico escolar, los trabajadores sociales, instructores de arte, los padres de sus alumnos).
9. __ Elaborar las estrategias educativas individual y grupal a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas.
10. __ Dirigir actividades extradocentes para propiciar el trabajo con organización pioneril, la orientación vocacional, familiar y educativa de los estudiantes.
11. __ Coordinar con las instituciones de la localidad de los alumnos para establecer las relaciones de trabajo en las que participen los pioneros.
12. __ Proyectar formas de trabajo y control de las actividades del destacamento.

Función docente - metodológica

13. __ Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas (excepto Inglés y Educación Física) con un enfoque desarrollador e interdisciplinario. Objetivos

14__ Derivar los objetivos de las formas de organización en función de los del programa y los resultados del diagnóstico de los alumnos, de modo que los estudiantes conozcan la utilidad del contenido que van aprender.

15__ Determinar los conocimientos antecedentes que tiene el estudiante de lo que va aprender y lo relaciona con el nuevo contenido.

16__ Determinar la estructura interna del objetivo a partir de la habilidad, conocimientos y valor.

17__ Formular con claridad los resultados que se aspiran.

Contenido.

18__ Seleccionar los conocimientos, habilidades, normas, ideas, y potencialidades para formular problemáticas, preguntas contradictorias que pongan en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes.

19__ Determinar el nivel de sistematicidad y profundidad en que se trabajará cada elemento del contenido.

20__ Vincular el contenido de aprendizaje con hechos, procesos y fenómenos de la vida cotidiana, con la orientación vocacional y lo educativo.

21__ Establecer las relaciones interdisciplinarias que se expresan en el contenido objeto de estudio, de modo que el estudiante comprenda el hecho, proceso, fenómeno en su integridad.

Métodos, medios y tareas docentes.

22__ Combinar los métodos productivos con los reproductivos. 23__ Relacionar las potencialidades del método para operar con los conocimientos, habilidades y capacidades que encierra el contenido objeto de aprendizaje.

24__ Utilizar los medios audiovisuales (TV, video) según la metodología (antes, durante, después).

25__ Utilizar otros medios de enseñanza.

26__ Diseñar y orientar, las tareas docentes, de manera que se distinga lo que va a hacer el estudiante (ejecución y control)

27__ Concebir las tareas docente de forma tal que propicien la búsqueda del conocimiento en otras fuentes de información.

28__ Determinar niveles de complejidad de las tareas en correspondencia con los resultados del diagnóstico.

29__ Identificar los aciertos y desaciertos de sus estudiantes.

30__Posibilitar el autocontrol y autovaloración del alumno durante su ejecución.

Evaluación del proceso de EA

31__Planificar, organizar y controlar las tareas de trabajo independiente de sus quince alumnos, con un enfoque diferenciador, para todas las asignaturas del grado, excepto Inglés y Educación Física

32__Organizar el trabajo de los alumnos según las exigencias de las tareas y su nivel de desarrollo.

33__Orientar el rol de cada estudiante en el grupo.

34__Ofrecer niveles de ayuda que permiten aplicar lo aprendido.

35__Garantiza que se apropien estrategias de aprendizaje para la obtención de los conocimientos por sí mismo

36__Evaluar la calidad de los resultados alcanzados por los estudiantes.

Formas de organización.

37__Estructurar la video clase__tele clase__ clase de repaso ____actividades extracurriculares.

38__Dirigir la preparación y el trabajo de los monitores.

39__Desarrollar la tutoría a estudiantes en formación.

I. __Guiar la preparación metodológica de acuerdo a su diagnóstico y plan individual, según el año de estudio

II. ____ Controlar la preparación____

III. Trabajar de manera cooperada en el grupo ____

IV. Colaborar con la actividad científico estudiantil vinculada con la problemática escolar

Función investigativa.

40__Identificar problemas que obstaculizan el proceso educativo.

41__Observar la realidad, describirla, compararla con la teoría científica 42__Identificar contradicciones y plantear problemas científicos.

43__Teorizar acerca del problema y asume una posición científica.

44__Analizar textos y datos.

45__Sintetizar información.

46__Determinar indicadores de un objeto de estudio.

47__Comparar y fundamentar criterios científicos.

48__Introducir y evaluar en la práctica los resultados

49__Seleccionar métodos de investigación

50__Elaborar instrumentos

51__Aplicar, ordenar información recopilada,

52 __Tabular, procesar, interpretar datos,

53 __Comparar resultados obtenidos,

54__Elaborar conclusiones y soluciones para resolver el problema. 55__Presentar resultados en eventos,

56__Escribir ponencias, artículos científicos.

Anexo 2

Cuestionario a jefes de grado y directores de centro.

Objetivo: explorar la forma en que los directores de escuela y los jefes de grado dirigen el desarrollo profesional de los profesores

Nombre y apellidos _____ años de experiencia _____

1. ¿Qué variables, dimensiones e indicadores seleccionas para la determinación de necesidades y potencialidades en los profesores?

2. Menciona algunos instrumentos que empleas y sus objetivos.

3. ¿Cuáles son las necesidades / potencialidades que se auto diagnostican los profesores? _____

4. ¿Cuáles son la determinada por usted y las señaladas en la evaluación profesoral de los profesores?

5. ¿A qué causas atribuyes las dificultades y los logros de los profesores?

6. ¿Qué formas de superación concibes y qué rol ocupa durante el desarrollo de estas?
¿Cuáles son las más convenientes?

- 7 Refiérase al contenido y metodología que emplea para realizar estas

8. ¿Cómo orienta la preparación individual a sus docentes?

10. ¿Qué formas te resultarían más conveniente para desarrollar a los docentes?

11. ¿Cuáles se especifican en los planes de desarrollo individuales de los docentes para la presentación de los resultados como demostración de sus logros? y ¿Cómo estimulas los progresos de tus docentes?

Cuestionario a profesores

Objetivo: explorar los contenidos, forma de desarrollo y de evaluación que emplean los directores de escuela y los jefes de grado a los profesores. Nombre y apellidos _____ años de experiencia _____

1. ¿Que evalúa tu jefe de grado / director?

2. ¿Cómo se te evalúa (qué instrumentos emplea)?

3. ¿Cuáles son las principales dificultades y logros que se te inscriben en la evaluación del desempeño?

4. ¿A qué causas atribuyes las dificultades y los logros?

5. ¿Qué vías o formas de superación utiliza la escuela para resolver los problemas que tienes en el desempeño?

6. ¿Qué contenidos se trabajan?

7. ¿Qué vías o formas le confieres más importancia para tu desarrollo profesional? ¿Por qué?

8. Para organizar tu propio desarrollo profesional. ¿Qué vía o forma te resultaría más conveniente? ¿Por qué?

9. ¿Qué vías o formas se especifican en el plan de desarrollo individual para la presentación y evaluación de los resultados como demostración de tus logros?

10. ¿Cómo estimulan tus progresos?

Anexo 3

Guía de entrevista a expertos.

Objetivo: recopilar información para determinar la competencia de los expertos.

NOMBRE:

CATEGORÍA

DOCENTE:

CATEGORÍA CIENTÍFICA:
FORMACIÓN

INICIAL:

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

CENTRO DE TRABAJO:

DISPOSICIÓN A PARTICIPAR EN LA ENCUESTA.

1. Si tuviera que ubicar en una escala de 0 a 10 el conocimiento que usted tiene sobre la dirección del desarrollo profesional para desempeñar las funciones profesionales en Secundaria Básica, ¿Dónde se ubicaría?

Desconocimiento

Conocimiento

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto (A)	Medio(M)	Bajo (B)
1. Análisis teóricos realizados sobre desarrollo personal / pedagógico, dirección, funciones profesionales, desempeño			
2. Experiencia obtenida			
3. Trabajos de autores nacionales que conoce			
4. Trabajos de autores extranjeros que conoce			
5. Conocimiento del estado actual del problema en el extranjero y en Cuba			
6. Relación de su actividad profesional con el contexto donde se aplica este trabajo			

ANEXO 4

Objetivo: autoevaluación la competencia de los expertos por fuente de argumentación.

EXPERTO	Grado de conocimiento del tema	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1	9	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto
2	9	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
3	7	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio
4	8	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Alto
5	4	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo
6	7	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
7	8	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto
8	9	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Alto
9	9	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
10	9	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Alto
11	8	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio
12	8	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio
13	9	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio
14	3	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
15	9	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto
16	9	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Alto
17	9	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio
18	4	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Medio	Bajo
19	9	Alto	Medio	Bajo	Medio	Medio	Medio
20	9	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
21	8	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio
22	8	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
23	8	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio
24	9	Medio	Alto	Bajo	Medio	Bajo	Medio
25	9	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio
26	5	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Alto
27	8	Medio	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto
28	9	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio

29	9	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio
30	4	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo
31	6	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
32	3	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo
33	8	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio
34	9	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto
35	9	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio

Determinación de la competencia de los expertos

Experto	Índice	Nivel de competencia
1	0.89	Alta
2	0.9	Alta
3	0.79	Alta
4	0.8	Alta
5	0.48	Baja
6	0.8	Alta
7	0.82	Alta
8	0.85	Alta
9	0.9	Alta
10	0.85	Alta
11	0.77	Alta
12	0.8	Alta
13	0.84	Alta
14	0.37	Baja
15	0.86	Alta
16	0.86	Alta
17	0.86	Alta
18	0.48	Baja
19	0.78	Alta
20	0.81	Alta
21	0.8	Alta
22	0.76	Alta
23	0.79	Alta
24	0.76	Alta
25	0.87	Alta

26	0.65	Alta
27	0.82	Alta
28	0.84	Alta
29	0.82	Alta
30	0.48	Baja
31	0.75	Alta
32	0.40	Baja
33	0.83	Alta
34	0.85	Alta
35	0.86	Alta

Si $0,6 \leq K \leq 1$ entonces es Alto.

Si $0,5 \leq K < 0,6$ entonces es Medio.

Si $K < 0,5$ entonces es Bajo.

Totales

	Total	%
Competencia alta	30	85.71
Competencia media	0	0
Competencia baja	5	24.29

TABLA
COEFICIENTE DE ARGUMENTACIÓN (KA)

EXPERTO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
1	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
2	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
3	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
4	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
5	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
7	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
11	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
12	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
13	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
14	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
19	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
21	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
22	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
23	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1
24	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9

TABLA
COEFICIENTE DE COMPETENCIA (K)

Fórmula. $K = \frac{1}{2} (KC + KA)$

EXPERTO	FÓRMULA	TOTAL	CÓDIGO
1	$\frac{1}{2} (0,9 + 0,9) =$	0,9	Alto
2	$\frac{1}{2} (0,9 + 0,9) =$	0,9	Alto
3	$\frac{1}{2} (0,7 + 0,9) =$	0,8	Alto
4	$\frac{1}{2} (0,8 + 0,9) =$	0,85	Alto
5	$\frac{1}{2} (0,7 + 0,8) =$	0,75	Medio
6	$\frac{1}{2} (0,7 + 0,9) =$	0,8	Alto
7	$\frac{1}{2} (0,8 + 0,9) =$	0,85	Alto
8	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
9	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
10	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
11	$\frac{1}{2} (0,8 + 0,8) =$	0,8	Alto
12	$\frac{1}{2} (0,8 + 1) =$	0,9	Alto
13	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
14	$\frac{1}{2} (0,7 + 0,8) =$	0,75	Medio
15	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
16	$\frac{1}{2} (0,8 + 1) =$	0,9	Alto
17	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
18	$\frac{1}{2} (0,8 + 1) =$	0,9	Alto
19	$\frac{1}{2} (0,9 + 0,9) =$	0,9	Alto
20	$\frac{1}{2} (0,9 + 1) =$	0,95	Alto
21	$\frac{1}{2} (0,8 + 0,9) =$	0,85	Alto
22	$\frac{1}{2} (0,8 + 0,9) =$	0,85	Alto
23	$\frac{1}{2} (0,8 + 1) =$	0,9	Alto
24	$\frac{1}{2} (0,9 + 0,9) =$	0,9	Alto
25	$\frac{1}{2} (0,9 + 0,9) =$	0,9	Alto

Si $0,8 \leq K \leq 1$ entonces es Alto.

Si $0,5 \leq K < 0,8$ entonces es Medio.

Si $K < 0,5$ entonces es Bajo.

Anexo 5

Cuestionario a los expertos. Primera ronda.

Objetivo: propiciar información sobre los principales aspectos a perfeccionar en la dirección del desarrollo y obtener la evaluación del experto.

Compañero (a).

Usted ha sido seleccionado(a), por su calificación científica, sus años de experiencia en la formación de profesionales y los resultados alcanzados en su labor profesional, como especialista para contribuir con sus criterios en primer lugar a la definición de los contenidos que deben conformar la estructuración de niveles desarrollo profesional. En segundo lugar, a la fundamentación de la dirección del desarrollo profesional y en tercer lugar para la valoración de los pasos y procedimientos de la metodología para la dirección del desarrollo profesional.

Debe marcar la categoría en que considera a cada una.

C₁: Muy adecuado; C₂: Bastante adecuado; C₃: Adecuado; C₄: Poco adecuado; C₅ Inadecuado.

a) Si considera necesario añadir, cambiar, quitar algo, propóngalo.

Primer aspecto: contenidos de los niveles de desarrollo.

Contenido.	Categorías				
	C1	C2	C3	C4	C5
1. Tiempo que dedican a la lectura de cuestiones relacionadas con el objeto de su profesión, consulta sistemática de distintas fuentes de información, discusión en su colectivo de lo que leen y lo que hacen en el aula, interés por la superación, disfrute y constancia en el trabajo.					
2. Planes de vida a corto, mediano y largo plazo, contenidos que incluyen, planteamiento de acciones para cumplimentar los planes previstos, correspondencia de las acciones con sus posibilidades. Responsabilidad con su desarrollo. Formas de desarrollo que utiliza en su profesión y reflexión de su utilidad personal y social					
3. Posesión de sentimientos esenciales como amor a la profesión, al trabajo, la ciencia y a la familia.					
4. Optimismo, entusiasmo y satisfacción por la vida futura y profesional, actitud ante situaciones de estrés.					
5. Toma de decisiones por sí mismo, seguridad, iniciativa, control sobre sí mismo, disposición a la superación					
6. Significación social y personal a la profesión pedagógica, niveles de satisfacción con la profesión, cooperación en el grupo de docentes, manejo de conflictos y dilemas, orientan hacia el autoperfeccionamiento humano y profesional.					
7. Autoreconocimiento de conocimientos, cualidades, motivaciones, intereses, aspiraciones, ideales, habilidades y capacidades, autovaloración de su personalidad, aceptación de sí mismo y de los demás. Manera que enfrentan los problemas.					
8. Análisis de la práctica, puntos de vista, reconstrucción de la práctica, integran en la práctica los conocimientos de las ciencias que imparten, las ciencias educación, despliegue de energía para realizar la gran cantidad de actividades en la escuela.					
9. Conocimiento de los contenidos invariantes de todas las asignaturas que se imparten y las herramientas didáctico metodológicas de cada una, materializados en el dominio de objetivos, contenidos, método, medios, formas de evaluación y de organización. Establecimiento de relaciones interdisciplinarias a partir de ellos.					

Nota: Se retoman y contextualizar a este estudio algunos indicadores dados por D'Angelo, 1993, Gloria Fariñas, 2005; Valdéz, 2003 y se agregan otros.

Otras observaciones:

Segundo aspecto: ideas que sustentan la dirección del desarrollo profesional.

Fundamentos	Categoría				
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅
La intencionalidad del cambio en la dirección del desarrollo profesional del PGI se orienta tanto a lo personal como a lo profesional.					
La dirección del desarrollo asume la escuela como espacio de desarrollo.					
La experiencia personal y socioprofesional como potencialidad en la dirección del desarrollo profesional.					
En la dirección del desarrollo profesional se asume la participación como principio metodológico.					
En la dirección del desarrollo profesional deben combinarse distintas formas para organizar el proceso.					

Tercer aspecto: pasos y procedimientos para la dirección del desarrollo profesional.

Pasos	Categorías				
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅
Preparación de las condiciones objetivas y subjetivas para asumir la concepción de desarrollo profesional como contenido de la actividad pedagógica de dirección de los directivos en la escuela					
Determinación de la orientación del desarrollo profesional.					
Diseño del Programa de Desarrollo Individual. Requisitos didácticos del PDI.					
Negociación, ajuste y aprobación del Programa.					
Ejecución y evaluación.					
Valoración por indicadores de cómo se ha dirigido.					

Se anexa el material que le permite profundizar en los aspectos sometidos a su consideración.

Anexo 6

Objetivo: Mostrar los resultados del procesamiento de la primera encuesta aplicada a los expertos.

Contenidos de los niveles		
Componentes	N-P	Categoría
CN 1	1,5428	Bastante adecuado
CN 2	- 1,3051	Muy adecuado
CN 3	1,5423	Bastante adecuado
CN 4	- 1,2712	Muy adecuado
CN 5	1,1819	Muy adecuado
CN 6	- 1,3433	Muy adecuado
CN 7	- 2,1609	Muy adecuado
CN 8	- 0,7598	Muy adecuado
CN 9	- 2,1609	Muy adecuado
CN 9	- 2,1609	Muy adecuado
Fundamentos de la concepción de dirección del desarrollo.		
Componentes	N-P	Categoría
I1	-2,2432	Muy Adecuado
I2	-0,3576	Muy adecuado
I3	0,8119	Muy adecuado
I4	0,7902	Muy adecuado
I5	-1,5283	Muy adecuado
Pasos y procedimientos de la metodología		
Componentes	N-P	Categoría
P1	-0,7299	Muy Adecuado
P2	-0,6917	Muy adecuado
P3	-0,9190	Muy adecuado
P4	-0,5819	Muy adecuado

P5	0,0232	Muy adecuado
P6	-0,0180	Muy adecuado

Anexo 7

Objetivo: Mostrar los resultados específicos de la encuesta a expertos

Tabla de resultados primer aspecto de la encuesta CN-CONTENIDOS DE LOS NIVELES						
	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
	Muy Adecuada	Bastante Adecuada	Adecuada	Poco Adecuada	No Adecuada	
CN1	22	0	0	3	5	30
CN2	25	5	0	0	0	30
CN3	20	5	5	0	0	30
CN4	23	7	0	0	0	30
CN5	17	6	5	1	1	30
CN6	26	4	0	0	0	30
CN7	30	0	0	0	0	30
CN8	27	2	1	0	0	30
CN9	30	0	0	0	0	30

Tabla de resultados del segundo aspecto de la encuesta I--IDEA						
	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
	Muy Adecuada	Bastante Adecuada	Adecuada	Poco Adecuada	No Adecuada	
I1	30	0	0	0	0	30
I2	29	0	0	1	0	30
I3	25	0	3	1	0	30
I4	24	2	4	0	1	30
I5	28	2	0	0	0	30

Tabla de resultados del tercer aspecto de la encuesta P--PASO						
	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
	Muy Adecuada	Bastante Adecuada	Adecuada	Poco Adecuada	No Adecuada	
P1	26	1	3	0	0	30
P2	25	2	3	0	0	30
P3	27	2	1	0	0	30
P4	26	0	4	0	0	30
P5	25	2	1	2	0	30
P6	25	1	3	1	0	30

Anexo 8

Cuestionario. Segunda ronda

Objetivo: evaluar los argumentos de los expertos para el perfeccionamiento de la propuesta en la práctica.

Le solicitamos que a continuación exprese, al lado del número que identifica cada elemento de las etapas valoradas, los argumentos de selección que permitan el perfeccionamiento de la propuesta en la práctica.

No.	Sugerencias
	Primer aspecto
1	Tiempo que dedican a la lectura de cuestiones relacionadas con el objeto de su profesión, consulta sistemática de distintas fuentes de información, discusión en su colectivo de lo que leen y lo que hacen en el aula, interés por la superación, disfrute y constancia en el trabajo.
3	Posesión de sentimientos esenciales como amor a la profesión, al trabajo, la ciencia y a la familia. Optimismo, entusiasmo y satisfacción por la vida futura y profesional, actitud ante situaciones de estrés
5	Significación social y personal a la profesión pedagógica, niveles de satisfacción con la profesión, cooperación en el grupo de docentes, manejo de conflictos y dilemas, orientan hacia el autoperfeccionamiento humano y profesional.
	Segundo aspecto
2	La dirección del desarrollo asume la escuela como espacio de desarrollo.
3	La experiencia personal y socioprofesional como potencialidad en la dirección del desarrollo profesional.
5	En la dirección del desarrollo profesional deben combinarse distintas formas para organizar el proceso.
	Tercer aspecto
4	Negociación, ajuste y aprobación del Programa.
5	Ejecución y evaluación.
6	Valoración por indicadores de cómo se ha dirigido.

Anexo 9 Descodificación de información de la memoria 1

Objetivo: destacar los aspectos más significativos obtenidos de la memoria que describe el intercambio de la investigadora con los directores de escuela, metodólogos integrales y la jefa de la enseñanza en la presentación de la metodología.

Cambios que reconocen con relación al proceso que se realiza actualmente.

Concepción del plan individual.

El autodiagnóstico de los profesores.

Orientación de la superación a dos ámbitos de desarrollo, lo personal y profesional.

La participación de varias personas.

Influencia en el desempeño profesional de las habilidades para la vida La autogestión del docente en la solución de los problemas.

Preocupaciones / barreras / limitaciones.

Tiempo que se necesita para hacer esta investigación

Instrumentos que se pueden aplicar

Evaluación de los programas de desarrollo

Necesidad de preparación, pues no se dominan muchas cosas de las que aquí se precisan

Disposición a participar en implementación de metodología en el centro que dirige.

Unos expresaron su disposición de manera verbal, otros asintieron con la cabeza con expresión de indecisión.

La jefa de enseñanza sugirió seleccionar centros donde tengan directores nuevos, para que les sirva de crecimiento profesional a ellos también.

Anexo 10 Descodificación de información de la memoria 2

Objetivo: destacar los aspectos más significativos obtenidos de la memoria durante intercambio del director con los jefes de grado como parte de la preparación para la aplicación de la metodología.

Principales cambios que identifican.

Caso 1 5 de septiembre	Caso 2 Hermanos Mederos	Caso 3 Revolución Bolivariana
Responsabilidad del docente con la autogestión de su propio desarrollo. Aprovechar la experiencia de los demás profesores. Posibilidad de los docentes de desarrollarse desde la propia escuela.	Auto diagnóstico de las áreas personal y pedagógica Determinación de cualquier tipo de problema en los docentes y también potencialidades.	Diagnóstico de necesidades y potencialidades y ejecución de formas de evaluación con la participación de varios sujetos. Desarrollo de habilidades genéricas que influyen en el desempeño profesional.

Preocupaciones / limitaciones/ barreras

Caso 1. 5 de septiembre	Caso 2. Hermanos Mederos	Caso 3 Revolución Bolivariana
Estimulación a los docentes. Preparación de los jefes de grado para realizar cada uno de estos pasos. Bibliografía actualizada para orientar. La colaboración de sujetos que se encuentren fuera de la escuela.	Tener los instrumentos necesarios para realizar el diagnóstico. El tiempo que se necesita para diagnosticar en una escuela grande. Delimitación de las ayudas que van a ofrecer los colaboradores, los momentos de su intervención y los plazos	Contenido de los perfiles de desarrollo. La participación de los docentes en la planificación de los programas de desarrollo. La satisfacción de las necesidades de los docentes en el término de un curso.

Apreciación sobre los directivos en este intercambio.

Caso 1. 5 de septiembre	Caso 2 Hermanos Mederos	Caso 3 Revolución Bolivariana
Se mostró por la jefa de grado desconfianza, poco sentido de pertenencia. El director, por su parte mostró disposición, pero poco entusiasmo, flemático e impasible.	Manifestaron disposición y capacidad de gestión, tanto la directora como los jefes de grado para solucionar las limitaciones que tenía y aplicar la metodología. Al mismo tiempo se revela la identificación de estos con la oportunidad de desarrollarse ellos también y obtener así una categoría científica.	El director delegó la dirección al jefe de grado por limitaciones de tiempo y diversidad de procesos a dirigir. Por su parte la jefa de grado mostró disposición a participar y hacer las cosas lo mejor posible, a pesar de que existen pocas condiciones materiales y la mayoría de los docentes se sienten desmotivado.

Anexo 12 Descodificación de información de la memoria 3

Objetivo: destacar los aspectos más significativos obtenidos de la memoria relacionada con la actividad demostrativa a directivos para realizar el diagnóstico.

Se trabajó a partir de un caso a modo de ejemplo que trajo una directora.

Procedimiento

-Mencionar los instrumentos seleccionados y orden en que los aplicó. -Entregar los instrumentos ya respondido cada dos directivos para que determinen cuáles son las necesidades que ese docente se autodiagnóstico.

-Solicitar a los docentes que expusieran el resultado de la tarea.

-Escribir en la pizarra y tratar de agrupar según las áreas y los parámetros.

Algunas de las necesidades y potencialidades detectadas se listan a continuación.

Necesidades	Potencialidades.
No hay un plan de vida conformado a partir de metas y acciones para determinados períodos de tiempo. Dificultades en la toma de decisiones, le falta perseverancia y confianza en sí mismo. Dificultades en la formulación del objetivo, relacionarlo con el método y la tarea docente. No tiene dominio pleno del contenido de las asignaturas del Área de Ciencias. Seleccionar indicadores, técnicas y procedimientos para evaluar, procesar información y elaborar estrategias educativas. Dificultades para teorizar sobre un tema y tomar posición, escribir ponencias, artículos.	Conoce la demanda social. Lo que se espera de él como profesional y tiene un ideal de lo que quiere ser. Es colaborativo, organiza bien su tiempo. Domina el contenido y la metodología del área de Humanidades. Practica en sus alumnos la auto- evaluación, el trabajo en equipo y la estimulación de los mejores resultados.

-Llamar la atención hacia los ítems de cada instrumento que se repetían para buscar la frecuencia y determinar así si existían contradicciones, advertir que pueden esclarecerse, aplicando una entrevista al docente.

-Comparar el diagnóstico realizado por el grupo y el que trajo la directora. - Especificar la necesidad de articular la información del autodiagnóstico con las que realiza el directivo para identificar todas las necesidades y potencialidades y orientar hacia las áreas donde hay que intervenir.