

República de Cuba

UNIVERSIDAD CARLOS RAFAEL RODRIGUEZ

CIENFUEGOS

***TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS***

***Título: Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General
Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad***

Autora: Msc. Lázara Bastida Lugones

Tutora: Dra. María M López Rodríguez del Rey

Cienfuegos, 2009

Agradecimientos

El que tiene muchos amigos, buenos vecinos y sobre todo, una tutora que lo sepa guiar ya ha sido premiado. Agradecerles su compañía, aliento y colaboración solo es un gesto, pues el verdadero lugar de todos ellos está aquí:

En mi corazón

Dedicatoria

***Todo es posible, si el fuego y la presencia de los seres más queridos calientan las
noches frías y hace breve los largos insomnios y los olvidos.***

Solo por ustedes:

Mis padres,

Mi esposo,

Mis hermanas y sobrinos,

Mis alumnos,

Mis amigos, vecinos y colegas

Que fueron el aliento en cada momento de debilidad.

Les dedico este trabajo.

Símbolo de mi entrega y crecimiento personal.

SINTESIS

La investigación que se presenta asume la necesidad de perfeccionar el proceso de formación del profesional de la escuela Secundaria Básica, al precisar la connotación que en ella tiene la actividad pedagógica profesional de los sujetos implicados en la microuniversidad. Así, desde una concepción metodológica -dialéctico materialista- con el empleo recurrente de los métodos generales de la investigación y de los recursos metodológicos de la investigación cualitativa, se concreta el objetivo y el resultado del trabajo, al proponer un modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral (PGI) de Secundaria Básica en la microuniversidad. En él se fundamentan y secuencian las tareas y las relaciones que desde el sistema de trabajo deben cumplir los directivos en este nivel de dirección para asegurar el cumplimiento de los objetivos de la formación pedagógico - profesional y la misión de la escuela como microuniversidad. La estructura capitular incluye las reflexiones teóricas acerca de la formación inicial del profesorado, de la dirección y en particular fundamenta la formación inicial del PGI como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares en la microuniversidad, que sirve de marco al modelo para la dirección del proceso, que se concreta en su dinámica funcional y especifica su inserción en el sistema de trabajo. En este sentido se sustenta la novedad de la propuesta, cuya factibilidad y pertinencia se evidencian en los resultados del criterio de expertos y del estudio de casos, los cuales revelan que la aplicación del modelo dinamiza los cambios en los métodos y estilos de dirección y optimiza la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares de Secundaria Básica.

ÍNDICE

Introducción.	1
Capítulo I: Formación del Profesorado. Concepciones Teóricas y Especificidades en Cuba.	11
1.1 Las tradiciones del modelo de formación docente en Cuba y las exigencias de la formación del Profesor General Integral (PGI).	13
1.2 La formación del PGI en las condiciones de microuniversidad: la articulación de los espacios, contenidos y papel de los sujetos.	20
1.3 La dirección del proceso de formación inicial del profesorado de Secundaria Básica en condiciones de microuniversidad.	26
1.3.1 La dirección como proceso.	26
1.3.2 La actividad pedagógica profesional en la escuela cubana.	32
1.3.3 La formación inicial del profesorado como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos en la escuela Secundaria Básica.	36
1.4 Interpretación de la realidad: un ejercicio desde la investigación.	42
Conclusiones Parciales del Capítulo I	47
Capítulo II Propuesta de modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos en la microuniversidad.	48
2.1 La modelación de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica. Aclaración necesaria.	48
2.2 Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad: su conceptualización.	50
2.2.1 Fundamentación teórica del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica.	55
2.2.2 Dimensiones de la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad: momentos de la dinámica funcional de cada una y niveles de relaciones.	65
Conclusiones Parciales del Capítulo II	84
Capítulo III Validación del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral en la microuniversidad de Secundaria Básica: análisis de resultados.	86
3.1 Valoración por criterio de expertos del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad.	86
3.2 Valoración de la factibilidad del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral en la microuniversidad de Secundaria Básica con directivos.	89
3.3 Particularidades del proceso: perspectiva desde la investigación de cada caso.	92
3.4 Valoración de los resultados del proceso en la práctica.	109
Conclusiones Parciales Capítulo III.	113
Conclusiones.	115
Recomendaciones.	116
Referencias.	117
Bibliografía.	
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

Los cambios científicos, tecnológicos, sociales y la esencia misma de la evolución de la formación docente son referentes importantes para comprender la eficacia y eficiencia de los sistemas de educación en general, de la formación del profesorado de manera particular¹, y la relación dialéctica que entre ellos existe, para poder proyectar las acciones dirigidas a su perfeccionamiento; por cuanto el primero informa sobre la dirección de las metas y el segundo identifica la continuidad que como cualidad debe tener la renovación en el ámbito educativo.

La formación docente es considerada como la secuencia lógica de actividades que deben proporcionar conocimientos, habilidades y capacidades suficientes para que el docente se desempeñe en la práctica de manera consciente, a partir de las implicaciones que tienen las decisiones que se han de tomar en ella. Desde esta idea - y coincidiendo con Addine y García (2002) y con López (2004)- también puede entenderse como un proceso mediante el cual es posible ayudar a los jóvenes, que optan por esta profesión, a configurar su identidad como intelectuales y agentes educativos, con un adecuado dominio de los saberes pedagógicos profesionales.

Ahora bien, este propósito, que se legitima en el perfil del profesional, responde a las exigencias o cambios de la realidad educativa para la cual se forma y siempre alude a un modelo de formación. Sin embargo, en la práctica no siempre se concreta de igual manera, a pesar de constituir la representación ideal de este proceso en correspondencia con las demandas de la sociedad y por el carácter multifactorial que adquiere.

La reflexión acerca de este tema ocupa a los docentes y a los miembros de la comunidad científica, encargados de llevar a vías de hecho la política educativa de cada país. Si bien a inicios del siglo XX se centró la atención en el contenido que debía enseñarse al futuro docente, ya a finales de ese propio siglo e inicios del XXI las reflexiones se orientaron a la clasificación de modelos, perspectivas o enfoques para fundamentar desde el punto de vista teórico –metodológico las decisiones políticas y prácticas de los sistemas de formación. En general, se advierte que para comprender la dinámica del proceso formativo del profesorado es preciso atender a los cambios histórico-sociales, los asociados al propio desarrollo e integración de las Ciencias Pedagógicas y a la dialéctica que subyace en los diferentes modelos de formación.

De manera recurrente en los estudios realizados sobre el tema, autores como Imbernón (1989), Marcelo (1999), Gimeno (1992), Zeichner (1993), Furio Mas (1994), Stenhouse(1994), Davini(1995), Rodríguez (1995), Escudero (1997), Popkewitz (1997), Rozada (1997,2001), Tedesco (1998), Pérez

Gómez (1995,2000), Maciel de Olivera (2003)² defienden el papel de la experiencia en la práctica para generar el conocimiento profesional. Se identifica la idea de buscar mejoras en los modelos concebidos para la **formación de docentes** en los cuales, sin dejar de atender a la actividad profesional asignada por los cambios de la práctica educativa, se logra diferenciar el currículo de formación en dos etapas: una inicial y otra de formación permanente desde el ejercicio después de graduado.

En Cuba, las reflexiones en torno al proceso se dirigen a satisfacer las necesidades sociales, institucionales e individuales de aquellos que tienen como aspiración formarse como docentes. Importantes aportes y experiencias de reconocidos investigadores, entre los que se encuentran: Addine (1996), García Batista (1999- 2001); García Ramis (1999-2000-2002); Addine y Chirino (2003) Calzadilla (2003), López (2004,2006), Bravo, (2004), Parra (2009) revelan la importancia de un modelo de formación del profesional que se sustenta en la unidad de la investigación y la práctica laboral como eje estructurador para la formación profesional de la carrera.

Todas estas ideas, durante más de diez años, guiaron la práctica de formación en Cuba y comenzaron a reconsiderarse en el marco del nuevo modelo: la Universalización de la Enseñanza Superior³. Con la institucionalización de la universalización de la formación docente estas propuestas encontraron un espacio de concreción que revaloriza el papel de la práctica como espacio de formación que integra las influencias coexistentes en la escuela, asumida ahora como microuniversidad⁴. Desde este modelo en la formación del profesional, se hace posible implementar estrategias metodológicas y formativas que conviertan a todos los profesores del nivel educativo en docentes universitarios, los cuales asumen diferentes roles en función de un objetivo concreto de formación.

Hasta el momento, las reflexiones políticas y las investigaciones realizadas precisan propuestas viables que, por un lado, informan de las concepciones y prácticas basadas en estrategias, alternativas, diseños curriculares; y por otro, definen áreas de integración para la formación o aluden a los aspectos que desde la práctica necesitan ser reconceptualizados: organización y dirección didáctica del proceso. Sin embargo, no se consigue concretar **cómo** ordenar la participación de todos los sujetos implicados en el proceso formativo de los nuevos profesionales y en este sentido aún no se ha logrado la coherencia de la intervención de estos desde la integración de los componentes del currículo universitario: académico, laboral, investigativo y sociopolítico.

En el caso específico de la formación de profesores de la educación Secundaria Básica, es importante aludir a la estrecha relación entre las transformaciones que se han iniciado en ese nivel - que tienen como base el cambio de concepción de un Profesor General Integral (PGI) y el modelo de formación del

docente, al considerar que estas tienen un carácter eminentemente práctico, orientado al desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales necesarias para el desempeño.

La concepción de formación del docente de Secundaria Básica como PGI, que se valida en los territorios desde el curso 2003-2004 y que toma como referencia la formación de los primeros cien valientes formados de manera emergente en la escuela Salvador Allende, reconoce la validez del modelo; pero advierte problemas claves tales como: *débil orientación profesional que se manifiesta en los indicadores de retención y calidad de la promoción; insuficiencias en el desarrollo de habilidades comunicativas y de dirección del proceso reveladas en las innumerables dificultades en la clase, sobre todo en el uso de las TIC y el trabajo diferenciado; dificultades en la adaptación al régimen laboral que se evidencian en ausencias reiteradas, impuntualidad y en la participación en otras actividades.*

El análisis de estos problemas permite identificar tres áreas problemáticas en la formación docente: **la preparación para el ingreso** (motivación, orientación y correspondencia entre la proyección individual y las exigencias sociales a la educación secundaria); los **ritmos del desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales** para una socialización profesional temprana con alta responsabilidad pedagógica y **la dirección del proceso formativo en la microuniversidad**, donde deben darse respuesta a las necesidades de desarrollo personal y profesional que emergen en la práctica.

En general, la referencia causal más recurrente en los análisis de la carrera a nivel nacional⁵ advierte acerca de las insuficiencias en el trabajo de los directivos escolares en la formación inicial del PGI, sobre todo, en las fallas de la organización escolar que inciden en la falta de espacio para el intercambio, y el nivel de insatisfacción del profesor en formación con el tiempo y las ayudas necesarias en la elevación de la disposición y preparación para el desempeño, con énfasis en el trabajo científico - estudiantil, fundamentalmente⁶. La realidad educativa corrobora esta situación.

El funcionamiento de las microuniversidades se asumió desde el curso escolar 2005/2006 como una línea de trabajo de la carrera de Profesores Generales Integrales en la provincia de Cienfuegos; sin embargo, la intervención metodológica se dirigió a la preparación de los tutores sin que se logaran concretar las acciones a realizar por los directivos escolares en el proceso de formación inicial del profesorado.

Estos aspectos fueron corroborados en el proceso de esta investigación. En una fase preliminar, que con carácter exploratorio se realizó en el curso 2005- 2006, se utilizaron, la revisión de documentos, la observación, encuestas, entrevistas individuales y grupales acerca de la instrumentación práctica del modelo de formación en el contexto de la universalización. Los datos fueron actualizados en una

segunda etapa de profundización en el curso 2006-2007, en el que se priorizó el estudio de documentos que son resultado de la actividad científica metodológica de las direcciones integradas en la provincia y municipio de Cienfuegos en su intervención dentro del sistema de trabajo.

En el primer estudio se pudo constatar que en el **planteamiento político** -recogido en la versión 7 del modelo de escuela Secundaria Básica- en relación con la formación del profesorado en la microuniversidad se precisa el papel del Instituto Superior Pedagógico (ISP) en la dirección del proceso formativo y se definen las condiciones que debe tener la escuela para asumir esta tanto, en relación con los criterios éticos, políticos, organizativos, metodológicos y extensionistas, como en lo relativo a los factores de la comunidad que deben tener lugar en ella; *pero no se identifica el rol de los directivos en la formación, se alude al tutor como la figura más importante a la que se le encarga la conducción de todo el proceso.*

Al explorar, en entrevista (**Véase Anexo I**) las concepciones de los directivos de las escuelas con respecto al modelo pedagógico de formación del PGI éstas eran *muy limitadas*; asumían que *el rol formativo de la escuela en el contexto de la universalización se sustenta en la condición de tener profesores en formación como solución alternativa al déficit de fuerza de trabajo*. Si bien reconocían que es preciso atender, a través del tutor, el desarrollo de los profesores en formación, ellos no identificaban su responsabilidad en la planificación, organización, ejecución y control de este proceso que también implica a los sujetos de la microuniversidad.

Los **directivos** coincidían en que *la formación inicial del profesorado es tarea de la Sede Universitaria Pedagógica y el Instituto Superior Pedagógico (ISP) o de los tutores y profesores que a tiempo parcial desarrollan el currículo*. Por lo general, *no se sentían preparados para dirigir con enfoque personalizado el proceso*; plantearon, en entrevistas realizadas, que no habían desarrollado esta tarea con anterioridad y aún *no se identificaban como profesionales con experiencia capaces de enseñar cómo trabajar, pues también se estaban adaptando al nuevo modelo*.

La revisión de documentos del trabajo del Consejo de Dirección y trabajo metodológico en 7 escuelas de Cienfuegos no reveló la prioridad en el análisis de la formación inicial del PGI como proceso. En general, se referían a los problemas que presentaban los profesores en formación como resultado de las fallas en la adaptación al sistema. Las alternativas de solución sólo incluían los cambios de grupo, tutor o microuniversidad sin que se profundizara en las causas de su manifestación: el problema fundamental se presentaba en profesores en formación del segundo año.

Al filo de estos análisis se reveló la contradicción del proceso, que permitió luego el acercamiento al problema de investigación: si bien *el modelo de Secundaria Básica refiere la responsabilidad de la escuela con la preparación de los docentes éste no declara de manera explícita las vías para concretar el proceso de formación inicial del PGI como una tarea esencial de la dirección de la escuela concebida como microuniversidad; por tanto, no se consigue concretar la práctica como espacio de formación del PGI de este nivel educativo.*

A esto se une que en las reflexiones científico - metodológicas e investigativas realizadas hasta el 2006, no incluían la dirección de este proceso como un tipo específico de actividad pedagógica profesional de los directivos en las microuniversidades de Secundaria Básica y no constituía una prioridad en su agenda de trabajo.

El estudio de profundización -en los primeros meses del 2007- reveló como arista fundamental del proceso que *la planificación del sistema de trabajo de la escuela Secundaria Básica -como Microuniversidad - no tiene en cuenta las necesidades de los profesores en formación y por lo general los indicadores esenciales de análisis que miden la eficiencia de la formación inicial del PGI, no eran aspectos incluidos en el análisis y evaluación del funcionamiento de la escuela.*

Al calor de los Activos de la Universalización y las actividades del Congreso de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) (2004) los *profesores en formación* insistieron en que aún son insuficientes las intervenciones metodológicas de los directivos de las microuniversidades y que la preparación que reciben para el trabajo científico estudiantil no satisface las exigencias de este tipo de actividad. Esto se explica cuando al indagar en la concepción y práctica de los **directivos escolares** se evidencia que no identifican el proceso como parte de su contenido de trabajo y no logran concretar las tareas de la escuela como microuniversidad. En los horarios no se identifica el tiempo de preparación del profesor en formación o espacios de diálogo para discutir y debatir sobre las acciones que deben acometerse con carácter particular en cada microuniversidad de acuerdo con sus condiciones concretas.

En este mismo orden, la revisión de documentos- horarios, planes de trabajo, programas de preparación metodológica a nivel de escuela y grado- reveló que no existen estrategias organizativas para atender las diferencias individuales y grupales de los profesores en formación; no se evidencia una concepción adecuada de la planificación, organización y control de las tareas del tutor por lo cual estas no se definen con claridad ni en el plan individual ni en la evaluación del desempeño.

Los directores de las microuniversidades no se identifican como los principales gestores del proceso formativo y del desarrollo de sus profesores en formación, para ello aluden a la complejidad del

funcionamiento administrativo de la escuela y a la prioridad del aprendizaje del escolar de Secundaria Básica. Por tanto, no se declaran acciones específicas a realizar por las estructuras de dirección de la escuela que permitan, de forma cohesionada, conducir el proceso de formación inicial de los PGI e integren el accionar de los agentes socializadores que contribuyen a su formación en la microuniversidad -tutores, profesores universitarios a tiempo parcial, coordinadores de carrera, organizaciones políticas.

En resumen, los aspectos abordados hasta aquí informan de las insuficiencias que existen en la **dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad**, convirtiéndose en una importante línea de investigación científica, orientada a la transformación de **las concepciones y prácticas de los directivos** en función de lograr una fundamentación científica y metodológica acerca de **cómo contribuir a perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad**, definido como **problema de esta investigación**.

Se asume como **objeto** el proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica y como **campo** la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica. Se advierte entonces que el **objetivo de la investigación** se orienta a proponer un modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad que guíe en la práctica la transformación de este proceso. En correspondencia con ello la **idea que aquí se defiende** se define en los siguientes términos:

Se puede contribuir a reducir las insuficiencias que presenta la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad, con un modelo para su dirección, que inserte la formación inicial como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares en el sistema de trabajo de la escuela, con un enfoque metodológico de las diferentes intervenciones formativas y que propicie el cambio en sus métodos y estilos de dirección.

Para estructurar y concretar la lógica de todo el proceso de investigación se asumieron las siguientes **tareas científicas**:

1. Fundamentación del sistema de formación inicial del profesorado en la Secundaria Básica Cubana y de la actividad pedagógica profesional desde los referentes teóricos, políticos y prácticos.
2. Caracterización de la situación actual de la dirección de la formación inicial del PGI en el nuevo modelo de Secundaria Básica en Cuba.

3. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de base a la dirección del proceso de formación inicial del PGI en las microuniversidades de Secundaria Básica.
4. Elaboración de un modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI en las microuniversidades de Secundaria Básica.
5. Validación del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI en las microuniversidades de Secundaria Básica.

Como toda investigación educativa, que pretende aportar a la teoría desde la práctica y desde la posición ideopolítica que marca la orientación de las ciencias, se asume la concepción metodológica materialista dialéctica como plataforma que guía y sustenta la toma de decisiones acerca de los métodos y técnicas de investigación. En consecuencia, se procede a la configuración del proceso desde la propia práctica, con énfasis en las reflexiones críticas que permiten tomar en cuenta las bondades de los diferentes modelos teóricos de investigación educativa y -en este sentido- privilegiar los recursos de la metodología cualitativa y las aportaciones de la investigación cuantitativa.

En este marco, dada la naturaleza de la investigación, se utilizaron métodos teóricos como:

El **analítico - sintético** -asociado al proceso de análisis de los documentos y fuentes relacionadas con el tema- posibilitó revelar y estudiar los diversos factores que configuran el proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en su relativa independencia, descomponerlo en sus partes, cualidades y múltiples relaciones al tener en cuenta su unidad, característica e interrelación dialéctica. Mientras que para el estudio particular de todos los documentos, informes de investigaciones y fuentes bibliográficas acerca de las concepciones para la vinculación del estudio con el trabajo y su aplicación, se utilizó el método **inductivo - deductivo** para extraer lo común y determinar regularidades, lo cual permitió explicar la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en el contexto de la universalización.

El método **histórico y lógico**, permitió sistematizar a través de la historia la lógica de este proceso de formación inicial del profesorado de Secundaria Básica; con ello se consiguió extraer lo esencial de cada período y establecer las tendencias históricas que corroboran la necesidad de la investigación pues el contexto sociohistórico demanda una nueva explicación teórico metodológica del tema. Este estudio orienta además la estructura del modelo.

El enfoque **sistémico estructural**, por su parte, posibilitó la determinación de las relaciones existentes entre los componentes del modelo y con ello establecer su dinámica interna y su inserción en el sistema de trabajo.

La **modelación** se utilizó con el propósito de diseñar los componentes y relaciones esenciales del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad.

También los **métodos y técnicas empíricas** contribuyeron a determinar las causas del problema científico, además a valorar la introducción práctica de la dinámica del modelo en la escuela, en particular, los **cuestionarios** a directores de Secundaria Básica (**Véase Anexo II**). Asimismo las **entrevistas no estructuradas** se aplicaron a especialistas e investigadores del tema en cuestión para conocer el dominio del tema, sus principales concepciones, recoger los criterios de los directivos acerca de la formación inicial del PGI en la microuniversidad.

El **análisis de documentos** posibilitó abordar las concepciones teóricas y metodológicas existentes para la formación inicial del profesorado de Secundaria Básica en el contexto de la universalización, así como los documentos normativos y precisiones ministeriales establecidos para ello. La **observación participante** se utilizó para conocer las concepciones de los directivos acerca del proceso en la microuniversidad. Se utilizó la guía de observación como instrumento en el proceso de investigación.

El criterio de expertos para validar los supuestos teóricos analizados en torno al objeto y enriquecer a partir de la crítica la fundamentación teórica y el modelo propuesto. El método Delphy, para evaluar las respuestas de los expertos en cada una de las preguntas y determinar los ajustes de los aspectos valorados en el modelo.

Además en este mismo interés en la validación se utilizó **el estudio de casos**, al considerar oportuno y necesario recurrir a las reflexiones que emergen de la práctica; pues el enfoque particular, crítico, extremo y revelador que este posee -al centrar una situación concreta, representativa y peculiar de la realidad - posibilita realizar interpretaciones y explicaciones para comprender las tendencias y regularidades que posee la propuesta en la práctica. Desde ella es posible referir tanto las barreras como los elementos catalizadores del modelo.

En este sentido, la propia dinámica de la investigación determinó la utilización adecuada de unos u otros, a partir siempre de la clara determinación de que en el análisis intervendrían directivos, tutores, profesores universitarios a tiempo parcial, coordinadores de la carrera; de acuerdo con los criterios definidos: *naturaleza de la información, tipo de fuente, nivel de intervención de la investigadora en el proceso* (**Véase Anexo III**)

En general, el uso estratégico de los métodos secuenciados (**Véase Anexo IV**) desde los marcos que precisan las tareas, permite que la investigación se oriente hacia una nueva visión de la dirección de la

formación inicial de los PGI y analizar las características de dicho proceso como referencia para nuevas propuestas interpretativas y renovadoras.

La **actualidad** responde a la necesidad de resolver los problemas que enfrenta la dirección escolar al concretar dentro del sistema de trabajo la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad, logrando la participación de todos los sujetos de acuerdo al nivel en que ejercen sus funciones de dirección. Además, es preciso significar que el modelo se inscribe como un resultado que contribuye al Programa Ramal # 8 del MINED en la medida que sistematiza la búsqueda de solución a uno de los problemas pedagógicos y emergentes prioritario para la dirección de la formación docente en la escuela.

Luego, la **novedad científica** de este trabajo está al asumir el modelo que se propone sobre la base de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares, develando las relaciones esenciales que rigen el proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad.

Su **aporte teórico** se encuentra en ofrecer la definición de la **formación inicial del profesorado como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares**, definición que se configura en el marco de esta investigación, y que se explicita en el **modelo teórico** como referente para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad, al asumir como base de esta la articulación de los espacios, contenidos y sujetos de la formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad.

Asimismo, las **dimensiones** de la dirección del proceso de formación inicial del PGI y los niveles de relaciones, **los momentos de la dinámica** de la dirección del proceso de formación inicial, la **tipología de talleres metodológicos** como forma de concreción de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares de este nivel educativo, **conforman las aristas del aporte** que esta investigación realiza a la dirección del proceso de formación inicial del profesorado en las microuniversidades de Secundaria Básica.

El **aporte práctico** de la investigación radica entonces, en la dinámica funcional de cada dimensión que se convierte en la secuencia de acciones de dirección para concretar la formación inicial del PGI como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares. Esta ofrece la posibilidad a los directivos de las microuniversidades de *comprender* el proceso de formación inicial del PGI como parte de labor profesional y la necesidad de ellos de *identificar las acciones que la concretan* en la planificación, organización, ejecución y control de este proceso dentro de su sistema de trabajo. En este mismo orden se significa como contribución a la práctica el cambio que desde esta propuesta se le

otorga especificidad reflexiva, dialógica y participativa a los métodos y estilos de dirección que este proceso exige.

En su estructura formal la tesis cuenta con introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el **primer capítulo** se determinan algunos *aspectos teóricos metodológicos de la formación inicial del profesorado en el mundo y las particularidades que asume el proceso en el marco de las transformaciones, que han tenido lugar a partir del 2000 en Cuba*. Se abordan los referentes teóricos y políticos que sustentan la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares en el proceso de formación inicial del profesorado en la microuniversidad. Se revelan así las cualidades esenciales que la caracterizan y valorizan en el marco de la Tercera Revolución Educacional y los Programas de la Batalla de Ideas al particularizar en los conceptos que configuran y caracterizan la dirección del proceso en la microuniversidad, en función de la formación inicial del PGI.

Además, aparece un apartado dedicado al *análisis crítico y reflexivo del estado actual de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica*.

El **segundo capítulo** presenta la propuesta del modelo para perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial del PGI en las microuniversidades de Secundaria Básica; explica los fundamentos, dimensiones, formas de concreción y métodos que deben caracterizar la actividad pedagógica profesional de todos los directivos escolares de acuerdo con el nivel en que ejercen sus funciones.

El **tercer capítulo** incluye la valoración del modelo por criterio de expertos y el proceso de implementación de su dinámica en contextos escolares diferentes del municipio de Cienfuegos, en el que se implicaron directivos municipales y escolares de este nivel educativo, lo que permitió valorar su pertinencia y factibilidad e identificar los aspectos que, con carácter de tendencia o regularidad, pueden manifestarse en la práctica.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CONCEPCIONES TEÓRICAS Y ESPECIFICIDADES EN CUBA

Las diferentes perspectivas con las que se analiza la calidad de la Educación conducen, de una forma u otra, a valorar la importancia que tiene el docente en el logro de las aspiraciones educativas planteadas por la sociedad. En este caso, las valoraciones acerca de cómo lograrlas, descansan en la necesidad de atender a la formación inicial del profesor con el propósito de que pueda desempeñar su función de acuerdo con las exigencias y emergencias de la realidad educativa. Con este interés se recomienda de manera especial, la vinculación de los centros escolares y los de formación del profesorado, de manera que facilite la relación de los profesores en formación con las tareas y actividades metodológicas y las formativas que se encargarán de dirigir.

Por lo general, los modelos formativos que se utilizan con este objetivo obedecen a dos claras tendencias: unos establecen períodos de estancia en las escuelas y otros abogan por la permanencia en ella de manera directa; todo esto, en correspondencia con el año de la carrera que cursa el profesor en formación y del nivel escolar para el cual se prepara como docente. Al filo de estas decisiones se pueden encontrar las concepciones curriculares que sirven de sustento a las políticas educativas. Lo cierto es que cada modelo de formación docente otorga a la práctica un papel esencial, pero la concreción acerca de cómo utilizarla en el proceso formativo puede variar a partir de la filosofía con que esta justifica su lugar en el currículo.

En la actualidad se declara con suficiente fuerza la inminente necesidad de formar un profesor de tipo reflexivo, que pueda ejercer la crítica de su quehacer profesional de forma individual y colectiva, con el objetivo de comprender y mejorar o, preferentemente, transformar la realidad educativa y toda la sociedad con la que interactúa. Esta consideración informa que la formación del profesorado debe responder al enfoque curricular de la práctica profesional en los centros escolares, como garantía formativa del modo de actuación de los docentes en correspondencia con las peculiaridades del diseño y desarrollo del currículo en las escuelas.

Las referencias respecto a cómo conseguir este propósito son amplias y se evidencian puntos de coincidencia entre los planteamientos de autores reconocidos: Gimeno (1983), Medina (1989), Rodríguez (1989- 2000), Ferry (1989), Villar (1990), Cáceres (1998), García y Addine (1999), Bravo (2004), López (2004), Horrutiner (2006), Achiong (2009), Parra (2009) al considerar que la formación

del profesorado deberá *propiciar al docente la elaboración crítica, reflexiva y eficaz de un estilo de enseñanza que promueva la acción innovadora.*

De acuerdo con lo anterior se afirma que la connotación curricular de la **“formación inicial”** en la actualidad debe cumplir una exigencia: propiciar **la reflexión en la práctica**, posición que desborda el concepto etimológico para conformar el pensamiento y actuación del docente como agente transformador del aula, la escuela y el contexto social.

En concreto, la concepción actual de la formación del profesorado en Cuba revela el interés por una formación basada en el modelo **reflexivo en, desde, para y acerca de la práctica**, lo cual se expresa en el planteamiento político y teórico metodológico del *enfoque profesional pedagógico*⁷ de todo el currículo, la concreción de los contenidos desde criterios de relevancia formativa y asumirla como espacio de formación en que la reflexión constituye un recurso esencial.

Por ello, reflexionar sobre la práctica constituye una concepción idónea para la formación; significa que el análisis crítico de esta, su contraste con la teoría y la reconceptualización de las ideas y las prácticas educativas en que se han formado los docentes, estén abiertos al cuestionamiento y la discusión. Se sostiene así la tesis de que la reflexión es un proceso que implica la *inmersión consciente del hombre en el mundo de la experiencia y que está cargada de intercambios simbólicos básicamente afectivos* (Pérez Gómez, 2000) en el que se piensa sobre lo que se hace y puede ser esencial en la formación del profesorado. Esto significa que en la formación inicial se incluya el ejercicio de análisis, desconstrucción, reconstrucción, síntesis, valoración, toma de posiciones acerca de realidades áulicas o institucionales compartidas o vividas anteriormente por otros docentes e incluso como exalumnos.

Pero, asumir esta concepción no puede ser un acto deliberado y obliga a directivos y docentes a comprender su alcance, a partir de la valorización de las tradiciones formativas y de la concreción de los aspectos teóricos y metodológicos esenciales que sirven de marco a la dirección de este proceso en la escuela. En este interés se presentan a continuación las reflexiones teóricas realizadas en esta investigación, las cuales se asumen como referente esencial para configurar el modelo que se propone.

1.1 Las tradiciones del modelo de formación docente en Cuba y las exigencias de la formación del Profesor General Integral (PGI)

Las experiencias durante los primeros 20 años de la revolución educacional sirvieron de base para definir los marcos del modelo de formación en Cuba como un proceso continuo de carácter histórico social, regido por determinadas ideas claves que reconceptualizan el currículo de manera sistemática, tal como revelan los diferentes planes de estudio. Sin embargo, la reflexión teórica sobre la formación inicial del docente aún no es amplia al existir una tendencia al predominio de las discusiones sobre los resultados de la aplicación práctica de la política educativa en este sentido.

La búsqueda de los argumentos que configuran los fundamentos teóricos del sistema de formación del profesorado en Cuba permitió sintetizar la experiencia y presentarlas como ideas básicas en las que se sustenta:

- **La orientación ideopolítica del currículo:** La connotación ideopolítica del currículo se considera consustancial a este, dado el carácter sociopolítico de toda educación y por consiguiente de la formación docente. Por tanto -y de acuerdo con esta idea rectora- se explica que el currículo cumpla los requisitos *de científicidad e integralidad formativa* que se presenta como objetivo rector de los modelos del profesional y de los contenidos básicos de la formación inicial del profesorado en Cuba. Su concreción puede aparecer como conjunto de disciplinas y asignaturas, cuyo contenido esencial tributa al conocimiento y comprensión de la ideología y la política del país o se presente como una opción esencial –transversal- del sistema de formación inicial que permite que el futuro docente pueda *fundamentar de manera consciente su incondicionalidad con la política educativa*. En este sentido, se precisa que el currículo garantice desde su diseño una sólida formación política, ideológica y cultural propia de un joven universitario; pero que se distingue de manera significativa del resto de los estudiantes de este nivel -y de manera particular- por la impronta que este deja en la formación de las más jóvenes generaciones, toda vez que como profesional de la educación cumple el encargo social específico de garantizar *la continuidad ideológica de la Revolución a partir de su desempeño docente*. Así, todas las influencias curriculares deben dar cuenta de la *formación teórica, política y práctica que sirve de base al docente para conformar los modos de actuación propios de ciudadano y profesional: es decir ellos informan acerca del saber ser y su saber hacer pedagógico profesional*.

- **El carácter institucional de la formación inicial del profesorado.** Esta concepción reconoce que el sistema de formación docente en Cuba, desde la década del 70 del siglo XX, establece que los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) se erigen como instituciones dedicadas a la formación inicial de los docentes; estos, a partir de su organización interna como centros de Educación Superior- Facultades, carreras y departamentos docentes- garantizan el desarrollo del plan de estudio y adecuan los componentes académico, investigativo y laboral que configuran el currículo en las diferentes disciplinas y asignaturas a las necesidades formativas de los estudiantes que ingresan y a las demandas socioeducativas del país. Esta estructuración organizativa sirve de base al trabajo metodológico y científico metodológico, al encargarse de las adecuaciones curriculares y de la evaluación/validación de los programas. Sin embargo, en el último lustro, el proceso de universalización de la Educación Superior incluye a las Sedes Universitarias Pedagógicas (SUP) en cada municipio como las instituciones encargadas ahora de cumplimentar la planificación y organización del currículo de formación inicial que se orienta desde las carreras/Facultades en los ISP. En este mismo interés se les encarga todo el trabajo de preparación de las estructuras y docentes de todas las microuniversidades para elevar la calidad del egresado.
- **El vínculo estudio - trabajo.** Establecer el vínculo estudio - trabajo, es una manifestación concreta de la concepción pedagógica de la educación comunista en la que el *trabajo* se reconoce como la fuente de formación integral del hombre, centro del desarrollo de la cultura y como una vía para responder a la necesidad social de dominar de manera creadora y productiva las fuerzas de la naturaleza. En este interés a la institución laboral – empresas, policlínicos, fábricas, escuelas- se le otorga como encargo social participar activamente en la formación de sus futuros trabajadores, al cumplimentar en la actividad práctica pre-profesional parte de los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sentimientos y valores que luego desempeñarán en su labor profesional.

De manera particular la experiencia del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech corroboró el valor de este concepto revolucionario en la medida en que, animados por el compromiso político y revolucionario, los jóvenes sin una orientación profesional pedagógica definida, encontraron en el ejercicio de la docencia un modo de participar de manera protagónica en la Revolución. Al calor de estas ideas se fundamentó el papel de la

práctica laboral en la formación inicial del docente de la educación secundaria y media superior, además de configurar la participación de los colectivos escolares en el proceso formativo del joven profesor, en unidad metodológica con los centros formadores: los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP).

La prioridad y relevancia de esta idea en el proceso de formación de profesores, se amplió cada vez más en el proceso de perfeccionamiento de los planes de estudio, llegando a perfilar un currículo que asume como eje de formación la práctica laboral responsable del estudiante de carreras pedagógicas, al convertir los aprendizajes que emergen de ella, en un referente para el debate teórico y metodológico e incluso como un nicho para la investigación científico pedagógica. Asociada a esta idea se reconoce la pertinencia y valor formativo de la educación en el trabajo, desde el trabajo y para el trabajo al destacarse, en su esencia, la vinculación de la escuela con la vida, la enseñanza con la producción y la teoría con la práctica.

- **Las relaciones intergeneracionales como una vía para socializar y aprender el conocimiento pedagógico profesional.** Las condiciones anteriores constituyen la base de esta idea, considerada como un elemento de vital importancia en la formación docente que explica, incluso, la naturaleza práctica del saber profesional pedagógico⁸. De acuerdo con ello es específicamente la coexistencia de varias generaciones de profesores en la escuela lo que permite que se reproduzcan estereotipos profesionales y se asuman las rutinas pedagógicas como sustento básico de la cultura profesional y escolar. Así, en la diferenciación del encargo formativo de cada nivel, la escuela va configurando patrones característicos de los docentes; el contenido de su labor se redefine y se establecen los valores, las creencias, las actitudes, los hábitos y las concepciones pedagógicas que se comparten entre ellos, los cuales llegan a asumir una relevancia práctica muchas veces superior a las teorías y políticas de cambio. Este proceso de socialización natural de la cultura profesional, como estructuración de un *ser profesional*, garantiza la dinamización del cambio que se define desde las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo.

Luego, el modo en que se articulan las relaciones es lo que permite que los más jóvenes aprendan los roles, métodos y estilos de trabajo propios del nivel educativo y de enseñanza; pero, también es considerado una alternativa para acelerar los cambios educativos, en tanto

los jóvenes llevan a la escuela las nuevas teorías y se convierten en el referente que impulsa el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional.

Llegado a este punto, la reflexión histórico educativa acerca de la formación inicial del docente,⁹ los proyectos de innovación, cambio o mejora de la práctica, que son sustentados en la socialización de la experiencia práctica de los docentes, tienden a ser mucho más formativos en la medida en *que se comprende y valora el nivel de implicación -intelectual y volitivo- de los profesores con experiencia en interrelación con las ideas de los más jóvenes*. Es en una suerte de comunicación intercultural que emerge, se asume y se transforma la cultura heredada y tiene lugar el modo personal en que se aprende a ser profesor. Esa cultura docente facilita los procesos de reflexión e intervención autónoma de los propios colegas, por ello, llega a constituirse como un factor mediador de los procesos educativos.

Las reflexiones individuales/ colectivas de investigadores y docentes de los ISP Enrique José Varona, (Ciudad de la Habana) Félix Varela, (Villa Clara) Manuel Ascunce, (Ciego de Ávila) Frank País, (Santiago de Cuba) durante la década del 90 del siglo XX, dejan ver el pensamiento que viene gestándose como parte de la renovación curricular de la formación docente durante todos estos años; pero, también evidencian el intento reiterado por configurar una concepción formativa del profesional con un carácter globalizador.

La tendencia más centrada en la práctica coincide con las posiciones que se han venido produciendo a nivel mundial al plantear, entre sus presupuestos metodológicos básicos, la necesidad de lograr que la formación docente se oriente a:

- ***Enseñar a ser profesor en la práctica de la reflexión***, lo cual favorece el discernimiento en los análisis acerca de las personas, hechos, fenómenos y procesos pedagógicos, tomando como base los principios y valores que sustentan la actuación del profesorado en las condiciones económicas políticas y sociales en que desempeña su labor.
- ***Desarrollar habilidades*** generales intelectuales, comunicativas e investigativas que permitan cumplimentar sus funciones y tareas con éxito. Estas por tanto, no solo se incluyen en el componente académico sino que deben ejercitarse y evaluarse en el propio ejercicio de la actividad pedagógica profesional en su etapa inicial.
- Organizar con ***carácter interdisciplinar*** la actividad docente, con un enfoque cada vez más investigativo y de reconstrucción crítica de la práctica personal y de sus compañeros.

- **Promover espacios de socialización**, de identificación y discusión desde la racionalidad práctica y el interés por transformar de manera creadora la realidad educativa en la que se forman y laboran.
- **Estimular la actuación profesional** desde los referentes asumidos **como conocimiento construido desde la experiencia**. Así pues, al considerar la experiencia práctica como vía de formación y entender que en ella se aprende a ser profesor- mediante la reflexión crítica como eje estructural del diseño y desarrollo del currículo- supone *una estrategia didáctico/formativa que ejercite en la forma de pensar y estimule los compromisos que asumen los sujetos del proceso de formación del profesorado, ante ellos y ante la sociedad (López, 2004).*

En esta misma línea es importante reconocer que en la formación del profesorado en Cuba se defiende la idea de que **el currículo debe facilitar la flexibilidad acerca de qué y cómo hacer para movilizar todos los recursos posibles en función de mejorar y transformar las situaciones prácticas que se identifican como “problemas de la profesión”** y, en consecuencia, aclarar qué oportunidades existen para “formar profesores en y desde el aula, la escuela” o en cualquier otra intervención educativa de carácter social.

En todos estos años hay, sin dudas, una renovación de todos los presupuestos teóricos y prácticos que conforman las formas tradicionales de formación del profesional. Se abrazan las concepciones de la didáctica crítica que es, ante todo, una didáctica argumentativa, intersubjetiva en la forma de acceder al conocimiento. Por tanto, **lo que interesa** -además del conocimiento académico o procedimental- **es que los profesores en formación consigan elevar su preparación afectivo - volitiva y aporten al desarrollo personal y profesional de los grupos y colectivos en los que interactúan en los distintos procesos de socialización.**

Estas ideas, que se han sustentado de una forma u otra en los distintos planes de estudio, permitieron aunar esfuerzos para superar las deficiencias detectadas en los planes A, B y C, en todas sus versiones¹⁰, y revelar el condicionamiento científico, tecnológico y social de la constante renovación del currículo en correspondencia con las nuevas exigencias socioculturales del país.

Todo ello hizo que a fines de la década del 90 del siglo XX, se comenzaran a valorar como un todo las ideas que, de manera aislada, habían fundamentado la concreción del modelo de formación docente en Cuba. En este sentido, los cambios denotan un énfasis cada vez mayor a **la orientación formativa e integral del futuro docente, un interés evidente en valorar la práctica laboral responsable, que no sólo consistía en ofrecer una solución inteligente a los problemas de cobertura que se**

enfrentaron, sino que se orientó a la sistematización del papel de la práctica en su formación pedagógica profesional, revelando un saldo positivo en la socialización pedagógica profesional temprana del futuro docente.

Así, la concepción de universalización de la Educación Superior Pedagógica implicó un redimensionamiento de estas ideas básicas para fundamentar desde la política y la práctica un proceso que, por un lado, *hace responsable a las estructuras municipales de la concreción del currículo y por otro, coloca a la escuela en el centro del proceso de formación del profesorado.* Desde esta perspectiva, se amplió la participación de docentes y directivos en el trabajo de orientación profesional, preparación para el ingreso y en el desarrollo del proceso formativo en cuestión. La escuela se consideró el espacio donde se podían cumplimentar los objetivos de formación inicial del docente, en la misma medida que el propio desempeño docente –valorado como la esencia del componente laboral- se asumió como la actividad formativa más importante e integradora de los saberes académicos, investigativos y extensionistas que, dinamizados por la práctica y las urgencias del proceso de formación del escolar, deben articularse para lograr la calidad y excelencia en la formación del profesorado.

De esta manera se asume que el término microuniversidad ya ha comenzado a ser recurrente en la política y la práctica de la Educación Superior. En ella se incluye la definición del escenario - identificado con la empresa, policlínico o la **escuela**- donde tienen lugar los procesos sustantivos de la Educación Superior acogidos al modelo de universalización: formación del profesional, investigación y extensión universitaria, que afirma la unidad dialéctica entre Universidad y Sociedad para lograr la transformación cultural planteada como objetivo político y cultural de Cuba ante el mundo: ampliar la cultura general integral de todos los cubanos.

La aplicación y generalización de estas ideas, valoradas como un aspecto trascendental en la política educacional cubana, alcanzaron su máxima expresión cuando en el año 2000 el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz explicó la necesidad de asumir cambios radicales en la educación de los adolescentes durante su paso por la Secundaria Básica, lo que dio lugar a la formación de un nuevo profesional: el PGI.

Las exigencias para el desempeño pedagógico profesional del PGI quedan manifiestas en el modelo de Secundaria Básica cuando precisa que la intención de formar profesores con una cultura general integral está explícitamente signada en los objetivos y en la propia transformación de los planes y programas para la formación del “Profesor General Integral de Secundaria Básica”. Ahora todas las

influencias educativas deben orientarse a la formación de valores personales y profesionales con un nivel cultural general básico, que prepare a los profesores en formación para acceder de manera independiente al conocimiento científico más profundo. Un solo profesor atenderá a quince alumnos y, además de impartir las diferentes asignaturas del currículo escolar mediante el uso de la tecnología educativa, deberá ofrecer orientación y apoyo a los demás agentes educativos, a partir del conocimiento y diagnóstico profundo del adolescente, su familia, el grupo y la comunidad; para ello coordinará su acción educativa con las instituciones y con organismos de apoyo; por ejemplo: el médico de la familia, el trabajador social y las instituciones culturales.

La concepción del PGI explica -en el modelo del profesional- las características que lo deben identificar y precisa que lo que se aspira a lograr : “ *Un profesor integral: revolucionario, sensible y comprometido con el mejoramiento humano, con una cultura y dominio del proceso de enseñanza aprendizaje, que oriente y guíe la educación de los adolescentes, potenciándola a través de la instrucción, que transite con sus estudiantes por todos los grados de Secundaria Básica, que explique todos los contenidos con un enfoque interdisciplinar y el empleo de los medios en especial de la televisión y la computación.*” (Documento Rector. Modelo del profesional:) **Véase Anexo1.1**

En general, según las indicaciones nacionales, se precisa que los estudiantes que optan por la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica, deben formarse un año de manera intensiva en el cual deben habilitarse para el desempeño; luego, a partir del segundo año y hasta el quinto se desarrolla el currículo de formación en las microuniversidades, dirigidas por la dirección integrada del municipio bajo la gestión y supervisión de las Sedes Universitarias Pedagógicas.

Esta concepción –asumida como una nueva etapa en la proyección curricular del profesorado cubano de este nivel educativo- sin dudas tiene propósitos formativos de un mayor alcance; así ***la formación interdisciplinar, la naturaleza axiológica de las actividades de formación del escolar, el empleo óptimo de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje y la función de orientación integral del profesor tanto para el adolescente como su familia y los demás factores que intervienen perfilan las características específicas del profesorado de Secundaria Básica cuya denominación rebasa los marcos áulicos.***

A la figura del tutor – como profesor universitario y miembro del colectivo pedagógico al que pertenece el profesor en formación - se le ha otorgado una responsabilidad meridiana en la concreción personalizada del currículo; mientras a los directivos escolares se le encarga **la dirección de este proceso en términos de organización, preparación y evaluación** para lo cual debe potenciar la

participación de los propios profesores en formación a través de los representantes de su organización política y estudiantil: la UJC y la FEU.

La implementación de este tipo de formación requirió un cambio en las concepciones de docentes, directivos y profesores en formación, pero el dinamismo que impregna y las ventajas que ofrece a los implicados, permitió valorar la experiencia como un proceso de renovación conceptual y práctica en la formación del profesorado que significó un reto para todos los involucrados. Aún cuando las precisiones ministeriales han constituido la guía para concretar el modelo de formación, la práctica revela ciertas insatisfacciones en el sistema que hacen de este un campo de reflexiones científicas y metodológicas permanente.

Sobre este particular las reflexiones en torno al tema, presentadas en el evento de Pedagogía 2009 entre los que se destacan Achiong (2009), Parra (2009), García Leyva (2009), García Puerto (2009) están muy relacionadas con el perfeccionamiento del currículo; así abordar los problemas profesionales del PGI de Secundaria Básica, el desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales, el papel del tutor en la formación docente, su preparación y funciones así como las vías para formar al profesor de Secundaria Básica con una concepción didáctica integradora ocupan los principales debates. Sin embargo, es muy limitado el interés por atender desde la investigación los aspectos relativos a la dirección de este proceso en la microuniversidad; en realidad se asume como un marco legal a cumplimentar, sin que llegue a valorarse la experiencia y la reflexión teórica en torno a esta característica esencial del programa de formación del profesorado de Secundaria Básica. Como parte del proceso de investigación las reflexiones respecto a esta temática se presentan como sustento teórico para configurar la propuesta que se defiende en esta tesis.

En este sentido es preciso apuntar, primero, las características esenciales del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en condiciones de microuniversidad, para luego enfatizar en su dirección.

1.2 La formación del Profesor General Integral en las condiciones de la microuniversidad: la articulación de los espacios, contenidos y papel de los sujetos¹¹

Desde el primer referente Horruitiner (2006), Achiong (2009), Parra (2009) apuntan que el modelo de formación de las universidades cubanas adopta el concepto de universalización, como aspecto y cualidad de un fenómeno más general: la universalización de los conocimientos para desde una visión integrada y sistémica de los procesos sustantivos de la universidad (formación, investigación y extensión

universitaria) cumplir con la misión de la Educación Superior, preservar, desarrollar y promover el conocimiento, la cultura de la sociedad.

En esta concepción se defiende la relación directa profesor –alumno, pero disminuyen las actividades académicas presenciales para incrementar la actividad laboral, el trabajo científico curricular y extracurricular e incorporar la actividad independiente del profesor en formación, apoyado en el uso de las TIC para favorecer el autoaprendizaje y la auto-educación (Horrutiner 2006).

En este marco la universalización pedagógica responde a esta concepción general. Convierte la escuela en centro de formación de los nuevos profesionales de la educación y de igual forma se dinamizan las transformaciones a cada nivel educativo. Al introducir nuevas concepciones, el proceso formativo amplía la participación de los agentes socializadores y moviliza todos los recursos necesarios para un aprendizaje activo, a partir de la vinculación del profesor en formación con su contenido de trabajo, en un clima de confrontación y participación en la toma de decisiones acerca de su actuación diaria como profesor. Cada situación socio - laboral se convierte en una situación de aprendizaje entre los colegas desde el rol directivo, de profesor o tutor para la búsqueda de soluciones a los problemas diarios y emergentes con un uso óptimo de los recursos técnicos y bibliográficos.

De acuerdo con ello en la comunidad educativa, la escuela dirige las diferentes influencias formativas sobre el profesor en formación, aprovecha las particularidades del contexto escolar, optimiza y redimensiona sus espacios para garantizar el desarrollo del currículo y la apropiación de los conocimientos, habilidades y valores, a partir del propio desarrollo de su labor profesional. El conjunto de influencias formativas de la escuela, así como los espacios que en ella coexisten, responden a la multidireccionalidad del proceso pedagógico general de la escuela Secundaria Básica y en específico a los que se crean o redimensionan con este fin. Sin embargo, la responsabilidad fundamental de la formación inicial del docente en la escuela queda en manos de los directivos, profesores, tutores, profesores universitarios a tiempo parcial, metodólogos, coordinadores de carrera de la Sede Universitaria Pedagógica (SUP/ Dirección Integrada) e incluso otros agentes de la comunidad que favorecen el proceso y que se concretan en una amplia concepción de las actividades formativas.

Estos espacios de formación en la microuniversidad de Secundaria Básica se identifican aquí por la naturaleza de la actividad formativa y se definen como: **académicos, metodológicos, investigativos y socioculturales**. Están relacionados con el tipo de influencias que puede organizarse en la escuela para formar al PGI. Con ello se concreta la esencia de la universalización como modelo renovador en la formación docente.

Desde el punto de vista teórico o político los espacios de formación inicial del docente en la microuniversidad aparecen diluidos en el propio contenido del trabajo escolar, la interpretación de este binomio – escuela /microuniversidad - alude a la naturaleza de estos y rebasa las referencias de lo espacial o físico para imprimir una connotación pedagógica y didáctica que enriquece y precisa el sistema de relaciones y los niveles de responsabilidad de los sujetos implicados.

De acuerdo con ello se precisa que la microuniversidad de Secundaria Básica tiene como espacios formativos los **académicos**, orientados a facilitar o desarrollar el aprendizaje del contenido de la actividad pedagógica profesional más allá del currículo; los **metodológicos**, dedicados al desarrollo de las habilidades profesionales desde una reflexión crítica de la práctica; los **investigativos**, que se relacionan con la formación científica, su socialización e implementación para el perfeccionamiento de la práctica y los **socioculturales**, orientados al desarrollo de la cultura general desde las condiciones propias del contexto social en que se están formando y las aptitudes personales de cada uno de ellos.

Desde el primer espacio se supera la concepción de lo académico como componente del currículo; sin embargo, es este el que rige las influencias de los sujetos implicados al tomar como eje de su estructuración los contenidos de la formación pedagógica general que se constituyen en saberes esenciales para el desempeño práctico de los profesores en formación. Esto significa que las intervenciones que organizan los directivos, el tutor y los docentes universitarios en la microuniversidad pueden presentarse en forma de clase encuentro, consulta, talleres, seminarios, discusión colectiva de lecturas dirigidas, análisis y reflexión teórica de documentos normativos, entre otras; todos ellos orientados a la profundización y aplicación de los aspectos que fundamentan la dimensión científico pedagógico de la práctica¹².

Los segundos – espacios metodológicos- conciben aprovechar no sólo los propios del trabajo de la escuela que se concretan en el sistema de reuniones; sino unos creados sólo para profesores en formación y que incluyen el tratamiento de los problemas que afectan su desempeño y la calidad del aprendizaje de sus escolares.

En este caso, las reuniones metodológicas, la visita de ayuda metodológica, las visitas especializadas, el sistema de evaluación de la calidad del aprendizaje y la propia inspección, organizadas por los directivos escolares son las fuentes de información que se toman en cuenta para identificar la necesidad de crear estos espacios con el carácter diferenciador entre el profesor en ejercicio y el que está aún en formación, si se considera que este aún está configurando -según su experiencia práctica y las influencias personales - el modo particular de ser profesor.

Tal condición se adquiere siempre que se adecuen al procedimiento de la reflexión y mantengan el orden siguiente: análisis del problema, las manifestaciones, causas, implicaciones didácticas y alternativas de solución. Es imprescindible que, por su orientación a la formación profesional, se incluya la profundización teórica y política del tema. Por tanto, los sujetos formadores se identifican tanto con un directivo, como un profesor universitario de la microuniversidad o de otra –e incluso puede ser el propio coordinador de la carrera- siempre que resulte un modelo para los profesores en formación y su intervención evidencie el vínculo de la teoría con la práctica. Además no se desconoce que en este proceso se promueva incluso la participación protagónica de aquellos profesores en formación que se destacan en su desempeño y se potencie así el liderazgo metodológico que debe caracterizar a un docente.

Los espacios investigativos no sólo refieren los talleres científicos estudiantiles, que se organizan para asegurar la calidad de los trabajos de curso y diploma, sino también los eventos que se desarrollen en la institución. En ellos la participación de los profesores en formación constituye el centro de socialización que tome como base la presentación de experiencias, propuestas o resultados prácticos de la intervención del docente; esto significa que, como condición se ajuste a la aplicación del proceso investigativo en cualquiera de las áreas de intervención como PGI.

También, y como aspecto esencial, es necesario que en estos espacios se discuta y proponga la introducción de los resultados que generan sus propios trabajos científico - estudiantiles o científico - metodológicos; además se deben realizar sesiones científicas en las que pueden invitarse jefes de proyectos de investigación, especialistas del ISP y de otros centros universitarios de la localidad, para convenir o socializar la introducción de los resultados de sus investigaciones.

Es evidente que desde esta concepción se privilegia la cultura científico - investigativa con un carácter globalizador: el docente no sólo debe saber de sus ciencias, sino también de aquellas concomitantes que tributan a la formación del escolar, a su labor de orientador de la familia y gestor de los cambios en la comunidad

Los espacios socioculturales se identifican con aquellos en que se privilegia el desarrollo de la cultura general integral del profesor en formación y también rebasa la dimensión curricular para satisfacer las necesidades culturales del profesor en formación o de su comunidad educativa. Incluye por tanto, aquellos que se organizan en la microuniversidad o en otras instituciones del territorio que aseguren el acceso a la cultura de todo profesional universitario y que responda a las tareas que como educador debe desarrollar.

Hay que tener presente que en el modelo de escuela Secundaria Básica se ha llamado a convertir la escuela en Palacio de Pioneros y esto supone que el PGI esté en condiciones de direccionar las actividades artísticas, deportivas, político - ideológicas, patriótico - militares, pioneriles, de orientación vocacional, de educación para la salud y la sexualidad responsable, la educación ambiental, energética entre otras áreas de la formación cultural de sus escolares, con una perspectiva axiológica para el ejercicio de la ciudadanía. Todos estos saberes no se alcanzan sólo mediante el currículo; es preciso organizar espacios de aprendizaje que, con carácter especializado, lo incluyan tanto desde el punto de vista científico- técnico como metodológico.

Las influencias en estos espacios corren a cargo de especialistas de la comunidad o la provincia, previo acuerdo interinstitucional que se le encarga a la Sede Universitaria Pedagógica como centro mediador de todo el proceso formativo. No obstante, y teniendo en cuenta el protagonismo de la organización estudiantil - FEU - desde este espacio se puede estimular la vida universitaria en la microuniversidad e incluso considerar como un objetivo de la formación del PGI en ella, el desarrollo de su compromiso con la transformación de la comunidad.

A partir de estas ideas se impone **reconceptualizar la dirección de este proceso** al asumir que resulta la esencia de su condición, por ello se infiere que los **sujetos** que intervienen son: el Director que participa de manera protagónica al actuar como facilitador, y que se encarga desde su gestión de dirección, de coordinar, estimular y propiciar todo el proceso formativo. Para ello todas las acciones deberán organizarse desde las realidades de cada microuniversidad y de la preparación que alcancen todos los involucrados en esta tarea, lo que permitirá viabilizar el cambio que supone este proyecto; los Jefes de Grado, responsables de concretar, adecuar y evaluar el impacto de las influencias y, en la misma medida, sujetos también de la acción transformadora y de la ejecución de acciones metodológicas y de control del desarrollo profesional del profesor en formación y de los agentes socializadores, en este caso, los docentes que actúan como tutor y/o profesor universitario a tiempo parcial; el tutor, como responsable del proceso formativo, se encarga de diseñar las acciones de formación de su profesor en formación y le corresponde tomar decisiones sobre los contenidos y formas a utilizar y convenir con los directivos del centro los contextos y medios que necesita para desarrollar las actividades formativas; el profesor universitario a tiempo parcial es el docente que debe prepararse para la modelación de las actividades académicas en función de la práctica.

No se descarta, en este mismo sentido, el papel importante que desempeñan los sistemas de apoyo. Estos abarcan a todos aquellos factores asociados al proceso de formación del profesional de este nivel

educativo; es decir las instituciones, organizaciones y organismos de la comunidad: organizaciones sindicales del magisterio, la juventud, cultura, medios masivos de comunicación, entre otros. Todos ellos, de una forma u otra, intervienen en la socialización y formación que se gesta en la microuniversidad mediante los sistemas de relaciones que se establecen en el proceso pedagógico.

Para lograrlo, en primer lugar, es necesario atender a la triada ISP-Sede –Microuniversidad para el diseño y ajuste de las influencias en cada espacio formativo de acuerdo con el currículo según lo normado, la entrega pedagógica y las potencialidades de cada escuela para asumir esta función. El Instituto Superior Pedagógico (ISP) a través de su Facultad, precisa la concepción del currículo, prepara de manera intensiva al profesor en formación durante un período de tiempo y procede a la entrega pedagógica a la Sede Universitaria Pedagógica (SUP) quien, desde la concepción de dirección integrada, ubica a los profesores en formación en las microuniversidades y prepara a sus tutores y directivos para luego, en la microuniversidad, concretarse el proceso que aquí se ha fundamentado.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el proceso de acreditación de las microuniversidades – indicado por la Dirección Nacional (Resolución Ministerial 4/2005) – sirve de marco a la reflexión acerca de las condiciones materiales y humanas que permiten asumir esta condición; pero, sobre todo, es en la preparación de los coordinadores de carreras, directivos escolares, tutores, profesores universitarios donde descansa la concreción de este proyecto.

En tercer lugar, se considera necesario garantizar la preparación de los sujetos, profundizar para ello en el conocimiento del modelo del profesional, los objetivos que en él aparecen, las necesidades de los profesores en formación y en el dominio de las formas de intervención en cada uno de los espacios; sobre todo el director de la escuela es el encargado de materializar esta tarea porque de esta manera garantiza concretar la concepción de la formación inicial en la microuniversidad y desde ella.

Hay que comprender entonces que la formación inicial del docente se concreta como contenido de la actividad pedagógica profesional del director, supera el carácter administrativo con que se concibe este proceso para convertirse en su esencia científico- metodológica. Así el director se enfrenta a la tarea de planificar, organizar, ejecutar y controlar un proceso particular, que tiene lugar al mismo tiempo que se desarrolla la actividad fundamental de la escuela: la formación del escolar de este nivel educativo.

Es esencial que al considerar la formación inicial del profesorado como un proceso propio de la microuniversidad, los directivos identifiquen las tareas relacionadas con ella y puedan ser incluidas en su sistema de trabajo como parte de su estilo de dirección y del trabajo en la escuela. Desde esta perspectiva es necesario: identificar las necesidades formativas de sus profesores en formación,

convenir e incluir en la planificación del trabajo un área de resultado clave, orientada a su formación con un sentido gradual, progresivo y potenciador de su desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades educativas de la escuela y del propio profesor en formación, lo cual garantiza el carácter secuencial de la dirección.

En este interés además, se precisa proyectar la intervención desde el enfoque metodológico y pedagógico profesional que exige la actividad formativa en la Educación Superior Pedagógica y se asuma la evaluación como proceso y no sólo como resultado, entonces se conseguirá consolidar la concepción de la universalización desde la microuniversidad.

Se agrega aquí una condición: el carácter participativo de la dirección en la microuniversidad. En la medida que los propios profesores en formación, tutores y profesores universitarios a tiempo parcial participen en la concepción y diseño de las acciones formativas que se asumirá en la microuniversidad y se precisen los espacios, las formas de intervención, la coherencia de las influencias en función de problemas pedagógicos profesionales en integración con el currículo, entonces se conseguirá que la formación inicial del profesorado se erija como dinamizadora de las transformaciones y con ello la calidad de la formación del escolar. Luego, es esta connotación dual lo que justifica el estudio de su concreción práctica y la reflexión de las concepciones teóricas y políticas que sirven de marco.

1.3 La dirección del proceso de formación inicial del profesorado de Secundaria Básica en condiciones de microuniversidad

1.3.1 La dirección como proceso

Al analizar la definición que diferentes autores como Stoner (1989), Parker (1996), Luna (1996), Valle, (2001), Alonso (2002 - 2007) hacen del concepto de dirección se advierte que sus referencias son disímiles y dependen del contexto que se asuma para definirlo; así indistintamente se le relaciona como una actividad científica, de administración, gerencia, mando, realización. Sin embargo, se coincide en que ella constituye un tipo de actividad que puede ser aplicada a todas las esferas de la vida social. En dicho proceso surgen relaciones entre los hombres y de ellos con los recursos materiales, que funcionan como un todo: es decir como sistema, en tanto sus propiedades o resultados no se pueden encontrar de forma aislada, ellos actúan como una unidad y a su vez poseen un conjunto de nuevas propiedades.

Por lo general, las definiciones de dirección revelan las características de este proceso. Así por ejemplo, Parker (1996), define la dirección como *"el arte de lograr que se hagan ciertas cosas a través*

de las personas". Esta definición se caracteriza por considerar que a través de la dirección la organización logra sus propósitos y en ello el rol del directivo es esencial para que todos los sujetos implicados participen en la realización de las tareas que se requieran. Según Stoner (1989), 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"*. De acuerdo con estas precisiones se puede apreciar su carácter de proceso que se define desde sus funciones y tareas, su esencia -el logro de los objetivos de la organización- y la naturaleza del método que permite coordinar las acciones de la organización -en su sentido más amplio- y promover la implicación de los sujetos que participan en la actividad objeto de la dirección.

Visto así, el objetivo o finalidad de la dirección de una organización se relaciona con la influencia de los directivos sobre sus subordinados, de acuerdo con los marcos políticos y sociales que le permitan planear, regular, controlar la actividad de estos, al revelarse en ella las tendencias progresivas del desarrollo social y la especificidad de la esfera social en que ella tiene lugar (Luna, 1996, Valle, 2001). En resumen, la referencia a la actividad de dirección en cualquier ámbito de la sociedad refiere el tipo específico de actividad social que se caracteriza por la especialización de quien la realiza, en orientar el trabajo individual o colectivo, al influir sobre él de manera consciente, premeditada, sistemática y estable, a fin de lograr los objetivos propuestos. (Alonso, 2002- 2007.).

En particular la referencia a la dirección en el ámbito educacional alude a la naturaleza pedagógica y educativa de este proceso. En este sentido Cassasus (1998), Bringas(1999), Manzano (2002), Alonso (2002 - 2007) consideran que por su carácter procesual, científico, administrativo y metodológico se manifiesta en las distintas funciones y tareas de los directivos; para Cassasus (1998), sin embargo, es la *"capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada"* y también plantea, que es la *"capacidad de articular los recursos de que se dispone y la manera de lograr lo que se desea"* todo esto en el ámbito escolar sobre todo que es donde se materializa la política educacional del país.

En la práctica, interpretar la especificidad que esta adquiere en los marcos de un proceso concreto, como es el caso de la dirección escolar, exige clarificar los aspectos conceptuales y metodológicos que hacen de este un proceso diferente de otros.

La sistematización teórica sobre este tema en particular es aún muy limitada y tiende a fundirse en la teoría acerca de la dirección educacional, lo cual si bien no ofrece inconvenientes en este ámbito, no

logra fundamentar su especificidad y tiende a generalizaciones que dejan poco precisa la connotación de las funciones y tareas de dirección en este marco.

Las referencias que se han encontrado se refieren a autores como: Corrales D (1976), Pérez, (1976), Wong (1978), García (1982, 1988,1996, 1999), Manzano, (2002); en ellos se aprecia de manera general que la dirección constituye una actividad social aplicable a cualquier esfera de la vida del hombre.

Se coincide con los autores antes señalados en plantear que, la dirección escolar se define como una actividad que aplica las leyes y principios de la dirección social y educativa, de la experiencia educativa y el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas para alcanzar los resultados de la escuela. También es entendida como el conocimiento sobre las regularidades de la realización del proceso docente y de educación de las nuevas generaciones, donde su realización requiere del estudio integral de la actividad de la escuela. Sin embargo, la especificidad de ella en el contexto escolar se define como la actividad de dirección -de carácter técnico - metodológico y científico - pedagógico y que no excluye la administración y gestión de los recursos, que desarrollan los dirigentes escolares de todos los niveles para lograr los objetivos educacionales planteados al sistema.

Desde la primera referencia se revela el contenido teórico, político y práctico de este tipo de actividad pedagógica. Desde la segunda se enfatiza en los saberes que determinan su definición profesional, pero desde la tercera se incluye una visión integrada en la que subyace la orientación de ésta hacia los objetivos planteados y asumidos como encargo de quienes asumen la responsabilidad de dirigir el proceso en la escuela. La concepción que sustenta este planteamiento se explica por López y Bastida, 2006 y precisa que:

El **contenido teórico** de la dirección escolar, los saberes que fundamenta, la organización e interrelación del proceso que dirige – pedagógico- que incluye aspectos de higiene, psicología, currículo, recursos psicológicos para enseñar y aprender, didácticas especiales e investigación educativa, son considerados aspectos esenciales en la preparación del director, quien es a su vez, el encargado de *preparar* a sus subordinados para que garanticen la calidad del aprendizaje de los escolares y el logro de los objetivos políticos planteados a él.

El **contenido político** es plataforma esencial de la actividad de dirección en la escuela, el contenido ideológico y político de su gestión se encuentra regulado por la política educativa que norma y legitima los marcos en que esta debe hacer funcionar a la institución para cumplir determinado encargo, que se asume incluso desde una dimensión ético-social. Mediante estas normativas se

puede entender la estructura, actividades y tareas a cumplir por cada uno de los implicados en el proceso pedagógico y, sobre todo, la orientación de la actividad integral del directivo para conseguir su optimización.

El **contenido práctico**, como es de suponer, responde a las condiciones y dinámica en que transcurre el proceso pedagógico. Así se ponen en juego todos los saberes del directivo para asegurar la profesionalidad de sus subordinados, la calidad de los aprendizajes escolares y la participación responsable de la familia y los factores de la comunidad de acuerdo con las características de estos y las metas que se planteen.

Por tanto el proceso pedagógico incluye no sólo la formación del escolar, sino la preparación de la familia, la comunidad y de los propios docentes para asegurar la tendencia desarrolladora de la educación como garantía del progreso social y comunitario. Así, aludir al proceso pedagógico deviene en categoría fundamental de la Pedagogía. Diferentes autores¹³ advierten que su definición constituye un problema actual por la diversidad de expresiones con las que se le refiere y el significado que se le otorga de acuerdo con el contexto donde se utilice: pedagógico, psicológico, sociológico o didáctico. Se coincide en que se trata de un *proceso* en el que se integra la enseñanza y la educación de manera dialéctica con la misión de formar y desarrollar la personalidad de los adolescentes.

Particularmente en esta investigación interesa referirse al *proceso pedagógico* como *aquel que transcurre en y desde el contexto educativo, determinado y dirigido por la institución escolar a la formación y desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes donde se pone de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje* (Addine, 2002).

Las características que definen al proceso pedagógico están dadas por su carácter¹⁴ procesal, sistémico, dialéctico, multilateral y legal: leyes, principios y componentes que estructuran y dinamizan su existencia. Se asumen aquí las *leyes* más generales de la didáctica abordadas por Carlos Álvarez: “Relaciones del proceso pedagógico con el contexto social: La escuela en la vida”¹⁵ y “Las relaciones entre los componentes del Proceso Pedagógico: La educación a través de la instrucción” (Álvarez, 1996). El sistema de *principios* más general para la dirección del proceso pedagógico lo propone Fátima Addine y se declaran en función del proceso que se ejecuta en el grupo –nivel micro-¹⁶. No obstante también permiten explicar la dirección del proceso pedagógico al nivel de grado y escuela.

Se entiende entonces que la dirección escolar como dirección de proceso pedagógico exige una amplia cultura general de los sujetos dirigentes, basada en una sólida preparación política e ideológica, que además implica una conjugación armónica de tres elementos esenciales: rigurosa

administración de los recursos materiales y financieros; la dirección del trabajo técnico- metodológico, el desarrollo de la actividad científico pedagógica profesional.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que conocer los fundamentos de la dirección escolar constituye una necesidad vital para los dirigentes escolares. En el caso cubano, la dirección en este contexto se sustenta en la filosofía marxista - leninista, como concepción para interpretar la realidad educativa y pedagógica; es decir, percatarse de que todo cambia y se desarrolla conforme a leyes, tener un enfoque científico de la realidad; pero puede asumirse también como método que permite enfocar con objetividad los fenómenos de la escuela en su acción y desarrollo, en sus interrelaciones y en estrecha correspondencia con las condiciones histórico - concretas existente; teniendo en cuenta las leyes que explican las razones de estos cambios y desarrollo.

De acuerdo con la política educacional en Cuba la dirección escolar se concreta a través del **sistema de trabajo**¹⁷ y del cumplimiento de las funciones de dirección;¹⁸ pero su éxito descansa en el logro de los resultados que se alcanzan a partir de los objetivos propuestos, los que no sólo informan de los aprendizajes de los alumnos sino también de los cambios y transformaciones en el funcionamiento de la organización y de toda la comunidad educativa.

Si bien esta consideración es portadora de una nueva visión de la actividad de dirección y de la práctica escolar que se sustenta en la concepción del MINED, la escuela como una institución con implicaciones formativas socioculturales, trasciende con su influencia sus propios marcos: desde ella se participa en la dirección de procesos educativos en la familia y en la comunidad.

A tono con este encargo, la escuela cubana actual se distingue entonces por sus funciones sociales. Ella asume las funciones orientadora, docente - metodológica e investigativa, las cuales se ponen en práctica al planificar, organizar y dirigir la labor educativa de los escolares a partir del currículo académico (conocimientos, habilidades y valores) y las actividades que se organizan en el proyecto educativo. Por tanto, ***la actividad de dirección escolar permite diseñar los enfoques y estilos que se siguen; es decir, las distintas maneras en que se puede concebir e instrumentar la actividad de dirección.***

Se asume un enfoque estratégico en tanto posibilita un proceso de dirección que establece compromisos a largo plazo; pero en una concepción de futuro a presente, consistente en definir un sistema de acciones que permita alcanzar la misión al confrontar las ventajas y posibilidades con las desventajas y retos del contexto educativo. Según Sánchez y Alonso (1994) esta concepción estratégica exige además de tres enfoques que se complementan: ***el enfoque de sistema***, puesto

que la organización en la escuela responde a una estructura de sistema y las acciones que se realizan sobre cualquier componente afecta o modifica a los restantes; **el enfoque de contingencia** al destacar cómo influye el entorno en el desarrollo de la escuela, es reconocerla como sistema abierto en el sentido de que desde el ambiente externo impactan sobre ella diferentes fuerzas y tendencias que condicionan su interrelación con el entorno. A ello se une el **enfoque de cambio** que expresa el proceso de mejoramiento continuo, el paso de un estado actual al deseado, al adaptarse a la dinámica social y dar respuesta a sus demandas.

Todo ello explica, de modo particular, la actividad de dirección escolar que debe estructurarse desde una concepción más amplia; esto significa que lo administrativo esté supeditado por lo metodológico e ideopolítico, en una integración de perspectivas donde el primero es garantía de lo segundo y el tercero se convierte en enfoque que sustenta cada tarea de dirección. Sin embargo, el carácter metodológico de la dirección es la piedra angular del trabajo en la escuela y esto no solo se justifica en la naturaleza propia del proceso, sino también en el nivel de participación de los sujetos que integran la dirección y que concretan el cumplimiento del objetivo, guiados por los dirigentes del centro, representados por el director y su equipo de trabajo.

Conseguir tal propósito exige que la dirección escolar se conciba no solo como un proceso democrático, participativo, abierto al cambio en el que se propicie la creatividad del colectivo pedagógico, sino un proceso esencialmente didáctico donde los directivos enseñen a hacer a sus subordinados, guíen el desarrollo de la profesionalidad de los docentes en la misma medida que estos contribuyen a desarrollar las potencialidades de sus alumnos.

Es aquí importante reconocer que es, en sí mismo, un proceso socializador de los saberes, habilidades, actitudes, valores que se dan en la organización y que potencian el espíritu participativo e innovador de todos los miembros de la comunidad educativa de acuerdo con las diferencias de zonas, familias, alumnos, profesores, que estimulando la elevación del nivel de participación de los diferentes factores educativos, al eliminar la tendencia al autoritarismo, la sobreprotección u otras tendencias negativas que dificulten la implicación e integración de la acción educativa.

La idea anterior advierte que la dirección escolar no puede ser considerada un aspecto ajeno a la renovación y logros de los objetivos estatales en el terreno educacional. Estos se concretan en la escuela y en ello juega un papel esencial el director quien por excelencia planifica, orienta, dirige y controla el proceso en la institución escolar. Desde esta perspectiva se entiende que la dirección escolar tiene la tarea de asegurar las condiciones para alcanzar los objetivos del sistema de

enseñanza y ofrecer el dinamismo necesario para potenciar el desarrollo de alumnos, profesores en formación y docentes en general.

Luego, al valorar la tipificación de la dirección escolar como tipo de actividad que desarrollan los directivos en la escuela se está reconociendo una precisión esencial de su selección, preparación y desempeño: son profesionales de la educación y se han desempeñado, primero, como docentes.

1.3.2 La actividad pedagógica profesional en la escuela cubana

La especificidad de la actividad pedagógica y profesional ha sido un tema abordado por diversos autores Kuzmina (1987), Marqués (1992), García Ramis y otros (1996 -2004); Barreras (1997) Vera (2002), Calzadilla (2003); pero Alonso (2002- 2007) y Chávez (2005) advierten la actividad pedagógica profesional desde un mismo referente que es la dimensión de dirección.

De acuerdo con García Ramis la actividad pedagógica profesional informa de funciones principales como: función instructiva – informativa, educativa, orientadora, desarrolladora, cognoscitiva – investigativa y movilizadora y la define como:

“aquella actividad que está dirigida a la transformación de la personalidad de los escolares, en función de los objetivos que plantea la sociedad a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto de carácter instructivo como educativas, y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo escolar y pedagógico, la familia y las organizaciones estudiantiles” (García Ramis,1996).

Se hace referencia aquí a una característica clave: el carácter transformador de este tipo de actividad, la orientación hacia objetivos y el papel de la comunicación y el trabajo conjunto que demandan las tareas pedagógicas en un colectivo escolar y la integralidad de esta en otros ámbitos del proceso educativo. Coincidiendo con García Ramis (1996-2004) y sus colaboradores, se asume que las características más relevantes de la actividad pedagógica profesional son:

Transformadora: Dirigida al desarrollo paulatino de la personalidad de los educandos, de modo que se pueda lograr de forma constante y sistemática una armonía en función de la imagen del hombre nuevo que necesita la sociedad para continuar el desarrollo de importantes logros en la esfera educacional.

Creadora: Dirigida a determinar las vías del perfeccionamiento del proceso pedagógico en aras de prever y tomar decisiones que le posibiliten trabajar exitosamente en las condiciones concretas del

proceso de formación del educando. Este carácter creador se manifiesta en el estudio y generalización de la experiencia pedagógica de avanzada, el dominio de los logros de las Ciencias Pedagógicas y la comunicación de los docentes con el trabajo científico investigativo.

Humanista: Dirigida a fortalecer un profundo respeto, amor, comprensión y exigencia en el establecimiento de la comunicación de los docentes con sus educandos. El docente debe saber penetrar en el mundo interior de sus educandos, actuar con justeza y objetividad en la toma de decisiones de modo que se privilegie el respeto y el amor hacia ellos y se convierta en la base del establecimiento de buenas relaciones entre ellos, con el colectivo pedagógico y consigo mismo de tal forma que se respete la dignidad de los que aún están configurando su personalidad; para ello es necesario que se desarrolle un estilo democrático.

Dinámica: Requiere un alto nivel de planificación y proyección, por ello va en contra de lo improvisado. Sólo una correcta proyección en diferentes etapas tanto de los objetivos y resultados, como de los medios y procedimientos para obtener frutos positivos de las diferentes tareas pedagógicas que se le plantean a los docentes en su quehacer profesional facilitará el éxito de la actividad pedagógica profesional.

Es evidente que la actividad pedagógica profesional alude a la tarea del docente, pero su desarrollo descansa en la intervención pedagógica profesional del director de la escuela. Este no sólo le proporciona los recursos materiales necesarios al docente para que pueda cumplimentar sus tareas, sino que lo ayuda a alcanzar su propia profesionalización; por ello, es necesario buscar la unidad entre la naturaleza de la actividad pedagógica profesional y la de dirección pues en la realidad educativa se evidencia que estas han marchado separadas o parcialmente desvinculadas. Tal consideración, defendida por J. Chávez (2005) apunta a complementar la discusión sobre el tema también desde términos políticos.

Se considera que el director de la escuela puede orientar la transformación de la personalidad de sus subordinados (jefes de grado) para que estimulen el desarrollo de los docentes; así estos, a su vez, podrán cumplimentar el proceso en los escolares al interactuar con ellos en el de enseñanza - aprendizaje.

Es en el proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto instructivas como educativas, desarrolladas en condiciones de plena comunicación, que los docentes reciben la influencia del director, quien orienta la actividad del colectivo pedagógico y las organizaciones políticas,

estudiantiles, sociales y de masas que actúan en la escuela en función de cumplimentar los objetivos propuestos. De igual manera, el director de la escuela requiere que los dirigentes intermedios a los que él se subordina, no se limiten a apoyarlo en el aseguramiento material que necesita la escuela, sino que, además de eso, incidan en la preparación de él como individuo, como profesional pedagógico y como cuadro para que pueda dirigir acertadamente la actividad pedagógica profesional de sus docentes y profesores en formación.

Este modo de interactuar no significa, por supuesto, que los dirigentes educacionales dejen de administrar el óptimo aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros. Significa que el ejercicio de las funciones administrativas se extienda al ámbito del desarrollo de la personalidad y la profesionalidad de cada uno de sus subordinados, se tomen decisiones al respecto, fundamentadas en las Ciencias Pedagógicas y las Ciencias de la Educación las cuales deben ser esencialmente metodológicas, dada la naturaleza del proceso en sí mismo. Todo ello, sin dudas, hace de la actividad de dirección una actividad pedagógica profesional.

De lo que se trata es de lograr que todos los dirigentes escolares asuman la **actividad de dirección como una forma específica que es la actividad pedagógica profesional** y esto significa que la **dirección** en la escuela incorpore una nueva concepción de sus prácticas donde integren, a partir de estrategias docentes educativas, las potencialidades formativas de la dirección del proceso pedagógico en función del desarrollo profesional de sus docentes y de todos los implicados en el proceso de formación del escolar al asumir como referentes los requerimientos didácticos del nivel educativo, las características de los sujetos implicados y el contexto del proceso de formación.

La **actividad pedagógica profesional de dirección (APPD)**, según señala Alonso, (2002- 2007) tiene carácter determinante respecto a la **actividad de dirección**, por cuanto las decisiones que se adopten en el campo político - administrativo, deben estar condicionadas por los resultados del trabajo técnico - metodológico y científico - pedagógico, así como tomadas en función de estos.

De igual forma plantea que la APPD tiene un marcado carácter activo sobre la actividad de dirección, ya que puede acelerar o retardar su evolución, en dependencia de la conveniencia, pertinencia y oportunidad de las decisiones político – administrativas que se tomen sobre la dirección del proceso pedagógico y el desarrollo del personal. De modo que la **actividad de dirección** en la educación, se estructura en correspondencia con el sistema de **relaciones de dirección**.

Desde este marco se considera que la actividad pedagógica profesional en la escuela se debe estructurar sobre la base de la discusión activa y colectiva, la comprensión mutua y el respeto a las

opiniones de los otros, la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a todos y se propicien variadas formas de comunicación y colaboración (alumno-alumno, profesor-alumno) de forma que se cultiven los mejores sentimientos del hombre y se fomenten sus mejores cualidades, tarea que corresponde por excelencia al director, quien planifica, orienta, dirige y controla la actividad de dirección en la institución escolar y se convierte así en el contenido esencial de su trabajo

De este modo reconocer al director como el gestor principal de la actividad pedagógica profesional en la escuela, es esencial y se justifica en que él deberá conocer los objetivos que la institución debe alcanzar, determinar qué debe hacerse para lograrlo (planifica), crear las condiciones para que el plan se cumpla (organiza), orientar y motivar a todos sus subordinados para que ejecuten las tareas que les ha asignado (manda), preparar y superar a los cuadros para que realicen eficientemente sus tareas y se desarrollen (forma cuadros) y controla el funcionamiento de todo el sistema (controla).

Visto así es muy recurrente que la actividad pedagógica profesional del director en la escuela se conciba como una actividad de carácter **técnico y organizativo** que administra recursos humanos y materiales a los que, además, deberá optimizar y proteger como indicador del éxito de su labor; pero a ella se agrega el carácter **metodológico**, que se relaciona con el enfoque que asumen las actividades de dirección, y muy relacionada con su connotación **formativa**. Esta última advierte sobre la orientación del proceso de dirección y de la dirección de los procesos: el primero incluye las relaciones entre el directivo y sus subordinados y la segunda informa sobre el cumplimiento de las funciones de dirección.

Sin dudas, la tarea de administrar es parte constitutiva del trabajo de dirección en la escuela y específicamente del director. Sin embargo, desde una concepción humanista, hoy se asegura que su gestión es, sobre todo, formativa si se tiene en cuenta que, al asumir la escuela como espacio de formación de los docentes su encargo se redimensiona: ahora dirige el proceso pedagógico orientado a la formación de los escolares del ciclo general; pero también responde por la formación inicial de sus docentes como garantía de la transformación y desarrollo de la comunidad educativa. Luego, la administración de los recursos pasa a ser una acción constitutiva de su labor formativa.

Al asumir tal consideración es preciso concretar las tareas del director desde la concepción formativa y esto implica unos saberes necesarios, pero sobre todo la creación, el uso óptimo de los espacios y de las influencias que en ella coexisten, así como redimensionar el método de trabajo. Esto puede definirse a partir de las distintas áreas de formación que sugieren los objetivos de formación integral en la escuela: personal, ideológico, metodológico, cultural general; por tanto exige los conocimientos

teóricos y metodológicos que sustentan la orientación de estas áreas con énfasis en el saber hacer y el saber ser pedagógico profesional.

De acuerdo con lo anterior, la intervención formativa del director debe integrarse al sistema de trabajo y sustentar todas las interacciones establecidas en la dinámica de la escuela o desde nuevos espacios. Esta idea se refiere, por tanto, a la dirección en la escuela como una actividad pedagógica profesional la que, cada vez más, supone el acercamiento a la naturaleza de este proceso, su integración al sistema de trabajo y a los métodos y estilos que exige el modelo educativo de la escuela cubana actual.

1.3.3 La formación inicial del profesorado como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos en la escuela Secundaria Básica

El sistema educativo en nuestro país ha valorado el papel de la escuela en el proceso de formación del docente y, de hecho, los directivos escolares han tenido la responsabilidad de asegurar y participar en este proceso. En los documentos normativos para cada curso escolar por más de tres décadas, se ha precisado que una de las vías más importantes para el aumento progresivo de la calidad de la educación es, sin dudas, la de incorporar a la formación inicial del profesorado los aspectos teóricos, políticos y prácticos del subsistema en que trabajarán una vez graduados. Así, las problemáticas y las posibles soluciones llegan a explicitarse en el currículo como contenido de las disciplinas o se concretan en la vinculación directa del profesor en formación mediante el componente laboral ¹⁹.

Los argumentos que se esgrimen a favor de esta concepción no sólo son teóricos, sino que la experiencia práctica ha llegado a legitimar el proceso como un rasgo distintivo del sistema de formación en Cuba, llegando a asegurarse que los profesores en formación pueden dinamizar el proceso de transformaciones promovidas por la política educativa para la escuela, al colaborar en su profundización, establecimiento y perfeccionamiento y convertir justamente esta tarea en una acción formativa de gran relevancia.

Al directivo escolar se le encarga entonces la responsabilidad de guiar el proceso de familiarización, desarrollo y evaluación de la formación de los futuros docentes para el desempeño, al tomar como espacio la práctica laboral y como escenarios el aula, las actividades pedagógicas, metodológicas, sindicales que configuran el sistema de trabajo en la escuela.

Los resultados alcanzados en la formación del profesorado en estos 50 años de revolución sirvieron de marco para que, con la universalización de la Educación Superior, este proceso se

reconceptualizara y se concibiera la escuela como microuniversidad e incluyera en ello el desarrollo del componente académico, investigativo en y desde la actividad laboral que desempeñan los profesores en formación. De esta manera se establece que la dirección de la escuela asume la responsabilidad de la formación de todos sus docentes **(Véase Anexo 1.2)**.

Visto así, se sitúa la formación inicial del profesorado en el marco de la escuela, dirigida por el director y con la participación de todos los docentes graduados que, en calidad de tutores y/o profesores universitarios a tiempo parcial cumplimentan el currículo oficial y atienden las necesidades formativas individuales de ellos.

De acuerdo con lo planteado en los documentos normativos del MINED para la formación del profesorado en estos últimos tres cursos, se entiende que esta formación inicial, por su carácter, debe ser una actividad sistémica, planificada, coordinada y desarrollada de manera que se garantice el proceso formativo en su doble dimensión: personal y profesional, y el director se erija como el docente que cumplimenta la política en la medida que en su intervención directiva se convierte en el principal profesor universitario en tanto se considere que la enseñanza no debe verse alejada de la dirección.

Esta tarea, por tanto, implica que el directivo ahora atienda dos procesos que si bien están íntimamente relacionados poseen características diferentes: por un lado, la formación del escolar y por otro la formación inicial de los docentes. En el caso de la Secundaria Básica Cubana, este último proceso alcanza dimensiones mucho más amplias si se toma en consideración la concepción curricular y las condiciones de la práctica.

Desde el primer referente, en la formación inicial de los profesores de Secundaria Básica, el plan de estudio se ha concebido con una concepción curricular disciplinar - modular, diseñado por áreas de integración que favorecen la atención de problemas profesionales pedagógicos, abordados interdisciplinariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Si bien en el primer año se desarrolla una preparación intensiva, en la que se garantiza la preparación político-ideológica, psicopedagógica y científica que los capacite para iniciar su labor docente en la escuela, con hábitos y métodos de estudio apropiados, se le concede un valor insoslayable en ese proceso a las influencias educativas que tengan lugar en la microuniversidad.

Hay que considerar que el profesor de Secundaria Básica se forma como PGI y esto supone que al asumir tareas profesionales en los diferentes contextos de actuación, logra configurar la visión integradora que se le exige al enfrentarse a las tareas como profesor de un grupo de 15 adolescentes. Asume así, como parte de su formación, la responsabilidad de demostrar sus conocimientos acerca

de la política educacional y el compromiso con la labor que realiza. Para ello cumplimenta tareas pedagógicas profesionales para las cuales se prepara durante el ejercicio: diagnosticar los procesos que ocurren en los grupos escolares, dirigir el aprendizaje de los escolares en atención a la diversidad, utilizar la metodología de la investigación educacional en la búsqueda y solución de problemas, diseñar estrategias pedagógicas para el trabajo formativo con sus alumnos, planificar y ejecutar actividades metodológicas- aunque con diferentes niveles de ayuda- , desarrollar actividades de preparación y orientación familiar donde además implique a los organismos y organizaciones de la comunidad.

La base de todo este proceso está fundamentada en la formación **en y para el trabajo pedagógico profesional** que se alcanza en el vínculo directo y activo de aprender en la práctica sin excluir el tratamiento académico, el ejercicio de la indagación científica y la propia reflexión metodológica de los problemas que se le presentan como docente. En este proceso comenzará el profesor en formación a identificarse con su tarea, concientizar su papel en el logro de los objetivos formativos de los escolares y configurar su propio modo de actuación como resultado de la interiorización/exteriorización, personal/profesional en el cumplimiento de las tareas profesionales y como estudiante universitario. Se advierte así, una concepción sustentada en un currículo académico, orientado a la integración sistémica y permanente con la labor docente e investigativa que se desarrolla por los profesores en formación de forma responsable en el que se amplían los espacios e influencias que intervienen en el logro de los objetivos propuestos en el modelo del profesional.

Con esta concepción la **formación inicial del profesorado se convierte en contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares y se asume -en esta investigación-** como uno de los procesos sustantivos que desarrollan los directivos escolares para la formación pedagógica profesional de los profesores en formación, en la cual las funciones de dirección están dirigidas a elevar la optimización del proceso pedagógico, utilizando como marco el propio sistema de trabajo de la escuela, en el que se genera la participación de todos los sujetos a partir de la unidad en la intervención formativa que por su naturaleza político e ideológica y metodológica está estrechamente vinculada al trabajo para lograr los objetivos del nivel educativo y concretar el proceso de transformación de la escuela.

Esta posición implica que la forma en que los directivos escolares trabajan por lograr sus objetivos adquieren características particulares en dependencia de la instancia en que ejercen las funciones directivas: **el director** participa en el proceso de manera protagónica, actúa como facilitador y

coordinador de todo el proceso formativo, organiza el trabajo de la microuniversidad y garantiza la preparación de los sujetos implicados y en particular la política de los profesores en formación en vínculo directo con los dirigentes de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU). Asimismo, es el encargado de evaluar el proceso de formación del docente. El **jefe de grado**, tiene una participación esencial en el proceso pues como miembro del Consejo de Dirección es el encargado de concretar las decisiones organizativas y de preparación, así como ejecutar acciones metodológicas y de control del desarrollo profesional del profesor en formación y del docente en ejercicio que actúa como tutor.

Pero, todo este proceso está mediatizado por la influencia de las estructuras de la dirección integrada municipales y provinciales a las que se le encarga la preparación del director para su dirección, con énfasis en aquellos procesos que tienen lugar en la microuniversidad, en los métodos, técnicas y estilos de dirección que den respuesta a las necesidades formativas de estos profesores en formación y en consecuencia en la calidad de la formación de los adolescentes.

El director, por tanto, está llamado a optimizar los recursos humanos y concretar e integrar las decisiones políticas de dos subsistemas educativos que ahora se desarrollan de manera simultánea con implicaciones directas en los resultados planteados por la Política Educacional del país. Desde esta perspectiva, dirigir la formación "inicial" del profesorado pone atención al desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje y esto supone que en el componente académico, las disciplinas garanticen el enfoque profesional pedagógico de sus contenidos, el cumplimiento de la interdisciplinariedad como principio del currículo y el enfoque desarrollador y ético – humanista de la formación del educador. Por tanto debe existir una adecuada correlación entre los contenidos del plan de estudio, los que emergen como necesidades educativas de la Secundaria Básica y las necesidades personales y profesionales de cada uno de los profesores en formación para lograr un adecuado aprendizaje pedagógico profesional. Por ejemplo en el proceso de enseñanza – aprendizaje es necesario otorgar prioridad máxima a la utilización de los recursos informáticos y de comunicación de que se dispone como medios didácticos.

El componente investigativo, por su parte, cursa como la metodología para aprender; aprendiendo a investigar el profesor en formación accede al conocimiento del método, pero también construye su propio conocimiento de la realidad y encuentra las soluciones. Se advierte entonces que el director al organizar el trabajo en la escuela no sólo cree los espacios para desarrollar las habilidades investigativas, sino que las considere la vía fundamental para perfeccionar el trabajo metodológico. El procedimiento a seguir para lograrlo no es independiente al sistema de trabajo, pero sí

reconceptualiza el estilo de trabajo en la escuela. De acuerdo con la concepción de Chirino (2004), la cual es asumida por la autora, para lograrlo el director deberá velar porque se siga el siguiente algoritmo en cada intervención formativa que se organice:

- **Problematizar la realidad:** que significa aquí atender a la observación científica de la práctica e identificar contradicciones, **plantear problemas**.
- **Teorizar la realidad:** analizar textos, sintetizar, determinar indicadores, comparar criterios, explicar situaciones e ideas, fundamentar criterios, **elaborar conclusiones teóricas, modelar soluciones**.
- **Comprobar la realidad:** seleccionar métodos, elaborar instrumentos, **aplicar**, ordenar información, tabular, **procesar, interpretar**, comparar, **evaluar**.
- **Comunicar resultados:** ordenar la información, sintetizar, **escribir**, hacer esquemas, tablas, citar, referenciar, ordenar bibliografía, seleccionar y elaborar medios, **exponer**.

Por ello, los aprendizajes tienden a orientarse a formas más eficientes de conseguir la vinculación del estudio con el trabajo; ello permite que desde la comunidad donde vive y labora el profesor en formación se facilite el uso óptimo de los recursos técnicos y bibliográficos en función de la formación integral y profesional de cada uno de ellos; que estos aprendizajes (académicos, laborales e investigativos) se identifiquen con el desarrollo de la labor pedagógica profesional mediante su actuación en condiciones reales y que estas se asuman como tareas docentes de carácter formativo en las cuales los docentes y directivos educacionales resultan los principales formadores.

Luego, la idea de que la escuela es un espacio esencial para la formación del profesorado supone entender que es en ella donde el profesor en formación **aprende a ser profesor** mediante el ejercicio, y los directivos escolares como responsables de este proceso deberán cumplimentar determinadas tareas relacionadas con la planificación, organización, ejecución y control. Estas, consideradas funciones de la dirección adoptan aquí un contenido diferente.

En cuanto a la planificación y organización, los directores deberán prever los tiempos y espacios para la autopreparación o trabajo independiente que el profesor en formación inicial necesita para cumplimentar las tareas académicas, pero además debe incluir la intervención con el tutor, la propia autopreparación para la práctica diaria y además un tiempo muy asociado a estos para cumplimentar el trabajo científico estudiantil que da curso al desarrollo de las habilidades investigativas del docente.

Así, al ejecutar las actividades formativas previstas deberán concretar la integración de las tareas diseñadas en el colectivo de grado u otros órganos con una participación activa de todos los sujetos implicados y facilitar el aprendizaje desde el propio quehacer profesional de los profesores en formación a partir del análisis, la discusión grupal, la reflexión crítica y reconstructiva de la misión del PGI de Secundaria, en una relación dialéctica entre teoría y práctica. No se descarta aquí que en la toma de decisiones previas se tenga en consideración el carácter emergente de determinadas situaciones en las que se precisa volver sobre lo planificado para conseguir la transformación y alcanzar niveles superiores en la formación inicial de los PGI.

Llegado a este punto se advierte que la formación inicial de profesores como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares supone que el director, al ejercer sus funciones, consiga que todas las influencias formativas estén dirigidas a orientar y preparar al futuro PGI de Secundaria Básica para dar respuesta a las necesidades y demandas de la escuela y por ello debe priorizar la preparación de cada uno y de todos, como colectivo pedagógico, para que sean capaces de dirigir el proceso formativo con la integralidad que se define en el modelo de escuela y desde esta influencia favorecer el desarrollo personal y profesional de los nuevos docentes.

Esto presupone que la formación inicial de profesores de Secundaria Básica se centre en la solución de problemas basados en los conocimientos teóricos y prácticos de los directores con su equipo de trabajo, en la necesaria unidad en el accionar de las influencias formativas que la propia práctica exige. Por ello el carácter reflexivo y crítico que este proceso supone, exige la participación activa, democrática, flexible, abierta al cambio de todos los directivos implicados en la formación inicial de este nuevo profesor.

Por tanto, esta concepción de la formación inicial del profesorado, vista como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares, en la escuela y desde ella, no se percibe como una actividad más, sino como parte de la propia actividad de dirección escolar; pero por la especificidad e impronta que deja en el proceso de formación de los adolescentes se le deberá conceder un rasgo distintivo, que supera la dimensión práctica para redimensionar el alcance ético - pedagógico y profesional de la dirección en este ámbito.

Sin embargo, el discurso político y la propia teorización al respecto están afectando el cumplimiento de las normativas en la práctica. Se han podido determinar carencias relacionadas con la propia definición acerca de cómo proceder y de contar con un recurso metodológico que actúe como mediación del cambio. Sobre este particular trata el siguiente epígrafe.

1.4. Interpretación de la realidad: un ejercicio desde la investigación

Durante los últimos cuatro cursos escolares el propio trabajo metodológico y algunas tareas de investigación gestionadas desde la facultad de Secundaria Básica y el Vicerrectorado de Pre - grado (VRPG) en el Instituto Superior Pedagógico (ISP) de la provincia de Cienfuegos para perfeccionar la formación inicial del PGI, resultaron un aspecto clave para entender la situación actual y legitimar el objetivo asumido en esta investigación. El análisis de informes, actas de Consejo Técnico, informes de inspección y reuniones metodológicas, advierten que existen dos referentes a considerar: el primero identifica la relación entre los problemas de formación inicial del PGI y la dirección de la microuniversidad; el segundo, desde la propuesta de soluciones a dichos problemas.

El primer referente pudo confirmar que en el planteamiento político recogido en la versión 7 del modelo de escuela Secundaria Básica, en relación con la formación inicial del profesorado en la microuniversidad precisa ***el papel del ISP en la dirección del proceso formativo y define las condiciones de la microuniversidad*** tanto en lo relacionado con las condiciones éticas, políticas, organizativas, metodológicas y extensionistas hasta la relación con todos los factores de la comunidad; pero no se identifica el rol de los directivos educacionales en la formación de este profesional de la educación, sólo se informa el papel del tutor como la figura más importante a la que se le encarga la conducción del proceso.

Sin embargo, las concepciones de los directivos escolares del municipio de Cienfuegos que constituyen la muestra de esta investigación, y que emergen de las discusiones grupales efectuadas evidencian limitaciones, falta de argumentos y esquematismos al considerar que una escuela se convierte en microuniversidad cuando *tiene profesores en formación como solución alternativa al déficit de fuerza de trabajo*- según declaran tácitamente. **(Véase Anexo 1.3).**

A pesar de reconocer que es preciso atender, a través de la figura del profesor/tutor, el desarrollo de los profesores en formación, los directivos escolares (87%) no identifican su responsabilidad en la planificación, organización, ejecución y control de este proceso en el sistema de trabajo de la escuela en el que también implica a los sujetos de la microuniversidad. Aseguran que *es la Sede Universitaria Pedagógica (SUP) la que realiza esta tarea y que ellos controlan su trabajo en la escuela*; aun así reconocen que *casi todos los docentes de la escuela* están implicados como profesores universitarios y/o tutores lo cual cumplimenta de manera natural la unidad que se requiere entre escuela, Sede Universitaria Pedagógica y el Instituto Superior Pedagógico (ISP).

Sin embargo, hay que reconocer que el modelo educativo en su interés de priorizar la formación del escolar de la educación Secundaria Básica, pone en riesgo la concreción y tratamiento adecuado de la formación inicial del profesorado en la microuniversidad, al no explicitar los espacios, las influencias formativas y el método en que puede dirigirse este proceso en la escuela asumida ahora como microuniversidad.

Desde esta perspectiva, las entrevistas realizadas, la revisión de documentos y la observación permitieron identificar dificultades en la formación inicial del profesorado apreciadas en la planificación del sistema de trabajo de la escuela Secundaria Básica como microuniversidad. Por ejemplo, no se tienen en cuenta las necesidades de los profesores en formación y por lo general los indicadores esenciales que miden la eficiencia de la formación inicial del PGI no son aspectos que se incluyan en el análisis y evaluación del funcionamiento interno de la escuela, sobre todo de los Consejos de Dirección.

De igual manera el trabajo metodológico *no logra una diferenciación de sus espacios, influencias formativas y formas de intervención que se ajuste a las características del proceso de formación inicial de los PGI*. Los profesores en formación refieren no haber recibido preparación para enfrentar la tarea de formación pedagógica profesional en la que están involucrados y sólo una parte (21%) de los tutores entrevistados identifican algún espacio definido para orientar, guiar, ayudar a los profesores en formación que tienen bajo su responsabilidad.

Si se analiza el currículo, se evidencia *cierta incongruencia entre el contenido académico y las necesidades de desarrollo personal y pedagógico profesional de los profesores en formación*. Por un lado, los señalamientos de los profesores en formación respecto al tema informan que *no encuentran en la actividad académica las herramientas didáctico-metodológicas* para enfrentar la actividad práctica (77,6%) y por otro lado, se pudo comprobar que aún cuando la actividad científica estudiantil se orienta a los problemas de la escuela es muy frecuente que estos se refieren a las asignaturas y no a problemas formativos de un mayor nivel de integralidad, tal como se les exige y no se cuenta en las mismas con espacios formativos creados para estos fines .

En los fundamentos pedagógicos del nuevo modelo se plantea desarrollar una escuela en el trabajo y para el trabajo, al declararse como uno de sus principios la reconceptualización de la integración del estudio con el trabajo en el marco de la universalización de la Educación Superior Pedagógica, aunque es de destacar que ni desde la teoría ni desde la práctica se declara explícitamente la forma de solventar esta exigencia, de modo que se diluyen en el sistema de trabajo de la escuela las tareas

previstas para los profesores en formación con la de los docentes ya titulados, lo que hace necesaria una precisión que lleve implícita la planificación, organización, ejecución y control de actividades específicas para los profesores en formación.

Resulta válido comprender que en correspondencia con este nuevo modelo de formación docente en el marco del proceso de universalización se justifica el intento de modelar la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares mediante el sistema de trabajo de la escuela, sustentado en los aportes teóricos derivados de los resultados de investigaciones y otras fuentes de conocimientos, atender a las diferencias contextuales y a los aspectos claves de la renovación conceptual que exige los roles formativos asumidos por los directivos escolares en función de la formación inicial de los PGI de Secundaria Básica.

De esta forma, la especialización de la formación pedagógica profesional convierte a la escuela en el centro clave de la formación profesional docente y de este modo los directivos escolares, los profesores universitarios a tiempo parcial, los tutores y los coordinadores de la carrera se responsabilizan con la preparación pedagógica para el ejercicio desde la unidad de las influencias académicas, investigativas, laborales y sociopolíticas que trascienden el desempeño profesional en la medida que se personaliza y ajusta a las potencialidades y necesidades individuales y del propio contexto formativo.

Reconocer la complejidad de la actividad de dirección, a partir del sistema de trabajo de la escuela para concretar la formación inicial del PGI, resulta una idea rectora toda vez que la realidad de los directivos escolares es diversa, contradictoria y compleja; pero esto no obvia la posibilidad de modelar, a partir de un enfoque metodológico, con una concepción flexible, desarrolladora, con estilo democrático y participativo en el trabajo y desde él, la dirección como proceso sustentado en etapas, con tareas específicas en cada una de ellas, que resulten orientadoras y se conviertan, de hecho, en una guía para la intervención en la práctica.

Si se analizan los documentos del trabajo en la escuela, entre ellos planes de trabajo, programas de preparación metodológica a nivel de escuela, diseño de actividades por años, entre otros, se advierte que son insuficientes las acciones organizativas para atender las diferencias individuales y grupales de los profesores en formación en las diferentes microuniversidades.

Los directivos escolares refieren conocer las normativas ministeriales, sin embargo reconocen falta de iniciativa creadora para la concreción de su cumplimiento. Ellos alegan la complejidad del funcionamiento administrativo interno de la escuela y la prioridad que se le otorga al aprendizaje del

escolar, lo que hace que se sobredimensione con respecto al aprendizaje formativo de los profesores en formación, lo que evidencia *la falta de prioridad otorgada a la formación inicial del PGI en la escuela al cambiar sus roles formativos*.

Es en este contexto de transformaciones y retos al sistema educativo que la escuela se erige microuniversidad, se crean nuevas estructuras y cambia, por tanto, su contenido de dirección y se particularizan las funciones que se deben cumplir en cada uno de los órganos técnicos y de dirección.

Si bien se asume como vía para su concreción en la escuela, el rediseño del sistema de trabajo que integre todas las acciones formativas que permitan alcanzar los objetivos propuestos en el modelo de formación, esa concepción general de dirección no consigue su implementación práctica, sobre todo si se considera que las estructuras de la dirección –integrada - aún no logran cumplimentar la función de preparar y asesorar a los directores para la dirección del proceso de formación desde el desarrollo y la adaptación curricular.

Para caracterizar y valorar desde la práctica pedagógica la dirección del proceso de formación inicial de profesores de Secundaria Básica que se realiza en las microuniversidades de este nivel en la provincia de Cienfuegos, se aplicaron durante el curso 2005 – 2006 y 2006- 2007 cuestionarios a los 11 directores del municipio Cienfuegos, a 20 profesores tutores, así como a metodólogos provinciales y nacionales quienes atienden la educación Secundaria Básica y de manera intencional participan en actividades de preparación convocadas por la Facultad.

En este proceso se tomó como instrumento básico una escala valorativa (**Véase Anexo 1.4**) en la que se incluyen los aspectos requeridos para la acreditación de las microuniversidades. En ella aparecen registrado indicadores como la preparación y orientación a los directores y profesores de las escuelas para dirigir el proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica, a partir del nuevo modelo de formación; la concepción que tienen los profesores universitarios, tutores, coordinadores de carrera, directivos y metodólogos acerca de la formación inicial del profesorado en el contexto de la microuniversidad y su contribución a la formación pedagógica profesional de estos profesores en formación; la participación de todos los implicados en la toma de decisiones para el desarrollo del proceso de formación inicial de los PGI en la escuela; la concepción de la dirección integrada para dirigir este proceso; así como la motivación y participación en las actividades metodológicas y en la toma de decisiones respecto a éstas por parte de los profesores en formación.

Los resultados de esta pesquisa (**Véase Anexo 1.5 y 1.6**) en confrontación con el estudio analítico del nuevo modelo de escuela revelaron que en la actualidad *no se consiguen acciones específicas por*

parte de los directivos escolares que permitan la correcta planificación, organización y control de este proceso formativo. En este sentido se advierte que los profesores y directivos plantean, en sentido general, que son muy escasos los espacios para la realización de actividades metodológicas a realizar con los profesores en formación y se les tiende a identificar como fuerza de trabajo en la escuela que cubre el déficit laboral. Además se evidencia la no explotación de sus potencialidades para la transformación de la escuela, sólo se reconocen sus limitaciones tanto en el orden académico como en el formativo.

También hacen notar que ha quedado diluido en los fundamentos del nuevo modelo de Secundaria Básica el papel de la escuela/microuniversidad en la formación inicial de los PGI, que sin lugar a dudas unido a otros procesos sustantivos que se desarrollan en la escuela -la formación profesional, la investigación y la extensión universitaria- son los que le confiere a esta el carácter de microuniversidad.

Es evidente que las concepciones y puntos de vista que han venido utilizando los directivos sobre la formación inicial del profesorado en la práctica pedagógica hasta la fecha, necesitan ser ajustadas a las nuevas condiciones concretas en que la escuela se erige como microuniversidad; sobre todo porque hoy la valoración del componente laboral ha superado su función pedagógica para incorporar la perspectiva tecnológica, científica y sociopolítica a este concepto.

Si bien existen dificultades en la planificación y organización de las actividades metodológicas en la escuela; los estilos y métodos de dirección que se utilizan, limitan la participación de los profesores en formación en su determinación, así como, en el vínculo con la familia y la comunidad. Estos problemas advierten que se precisa concretar la formación inicial de los PGI en la escuela y desde ella, lo que implica declarar como retos, en primer lugar: ***clarificar el contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares y en segundo, asegurar que los directivos escolares consigan incluir, como parte de su sistema de trabajo, tareas específicas para estos fines al fundamentar formas superiores de dirección que permitan - en lo teórico y con enfoque metodológico- desarrollar este proceso y cumplir ese objetivo.***

Llegado a este punto, se requiere una adecuación en correspondencia con las nuevas realidades de la formación inicial del profesorado de la educación Secundaria Básica de modo que, sin dejar de tener en cuenta la tradición pedagógica, se oriente el trabajo de directivos, profesores universitarios a tiempo parcial, tutores y coordinadores de carrera para dirigir este proceso en el actual contexto de la universalización de la formación docente.

Conclusiones Parciales Capítulo I

Los presupuestos teóricos que permiten comprender la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad se sustentan en las ideas marxistas - leninistas y martianas, enriquecidas por el pensamiento y obra de Fidel Castro Ruz acerca de la unidad necesaria entre el estudio y el trabajo para la formación integral de las jóvenes generaciones, y están vinculados con la concepción acerca de la actividad pedagógica profesional, orientados al proceso pedagógico y en particular a la actividad que desarrollan los directivos escolares, la concepción transformadora y desarrolladora de los procesos formativos que tienen lugar en la microuniversidad y en su entorno y a la dialéctica de la relación entre los espacios, contenidos, métodos y formas de intervención del proceso formativo.

El análisis del proceso de formación inicial de los PGI de Secundaria Básica que transcurre en las microuniversidades y sus resultados, reveló que aún se manifiestan insuficiencias en la pertinencia e impacto del desempeño de los directivos escolares para dirigir este proceso como consecuencia, desde el punto de vista de la autora, de la no disponibilidad de una herramienta de trabajo que tome en consideración a la formación inicial del profesional de este nivel educativo como contenido de su actividad de dirección y sus diversas dimensiones, de manera que dinamicen su actividad pedagógica profesional.

Estas dificultades representan un reto para la Educación Superior Pedagógica en Cuba, por ello, con el fin de aportar una alternativa de solución, se propone un modelo para la dirección de la formación inicial de los PGI, a partir del cual se pueda establecer una dinámica funcional que permita elevar la optimización del proceso.

CAPÍTULO II

PROPUESTA DE MODELO PARA LA DIRECCION DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA COMO CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN LA MICROUNIVERSIDAD

El ejercicio de teorizar es uno de los retos que asume todo investigador que se propone asumir los cambios desde una perspectiva científica; pero su complejidad descansa no solo en la naturaleza del proceso de estudio, sino también en el nivel de desarrollo de las ideas y la práctica del objeto de estudio. En este caso, el planteamiento de esta investigación exigió establecer como referente inicial las particularidades de la modelación, toda vez que su concepción está sujeta a lógicas diferentes a las que se han aplicado hasta el momento y, por tanto, ellas son el elemento clave del cambio que se requiere en la actividad de dirección de este proceso. Luego se consideró una exigencia de este capítulo presentar en primer lugar la conceptualización y explicación que se siguió para concretar el modelo.

2.1 La modelación de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica: Aclaración necesaria

Una respuesta eficiente en la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad por parte de los directivos escolares de este nivel educativo conlleva al empleo de la modelación, como método que facilita anticiparse a los cambios educacionales.

La modelación como método científico general, penetra todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre: desde la sociología y el arte hasta la teoría de las partículas elementales y los trabajos de ingeniería aplicada.

En la literatura especializada acerca de la modelación se aborda como un “método que opera en forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar natural o artificial que se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento; en ciertas etapas del conocimiento, está en condiciones de sustituir, en determinadas relaciones, al objeto mismo que se estudia, y que en el proceso de su investigación ofrece en última instancia, información sobre el objeto que nos interesa” (Sierra Salcedo Regla A, 2003)

La modelación, en dependencia del grado de complejidad del objeto, adquiere nuevas dimensiones. Cuando el objeto a modelar es un proceso, hay que tener en cuenta la correspondencia entre la estructura del modelo y la del objeto.

Por ello la modelación de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad **requiere tener en cuenta su estructura, entendiendo tanto sus partes como sus relaciones, con vistas a realizar el estudio detallado del objeto para guiar su transformación en la práctica.**

Así la elaboración de un modelo, que intenta resolver un problema de la práctica educativa, exige de la investigadora la combinación acertada de sus reflexiones teóricas y prácticas en función de la mejora e innovación y de la claridad con que puede esta ser explorada, analizada y proyectada.

La palabra modelo proviene del latín *modulus* que significa medida, ritmo, magnitud y está relacionada con la palabra *modus*: copia, imagen. Una definición acabada del término **modelo**, como eslabón intermedio entre nosotros y el objeto que nos interesa, no resulta fácil debido a sus disímiles acepciones según el ámbito en que se emplee y según la época histórica en que se use. De hecho pueden aparecer tantas definiciones como enfoques y objetos a investigar se determinen, lo que evidencia su dependencia y variación disciplinar e históricamente determinada. (Colectivo de autores del Centro de Estudios Pedagógicos del ISP de Villa Clara CECIP).

Al analizar la definición que diferentes autores como Jaime y Gutiérrez, (1990), Shtoff (s/f), Guetmanova, y otros(1991), Gastón (1996), Valle (1999, 2007), Colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (I.C.C.P) (2000), Colectivo de autores del CECIP del ISP de Villa Clara (2003), Sierra (2004) hacen del concepto de modelo se advierte que sus referencias son disímiles y dependen del modo en que se usan para definirlo, así indistintamente se le relaciona como: *un objeto artificialmente creado en forma de estructura física, esquema o fórmula de signos; sistema de signos que expresa y desarrolla una relación; instrumento para optimizar la actividad científica; interpretación que hace verdadero un sistema o conjunto de fórmulas; construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parte de ella; instrumento de la investigación de carácter material o teórico; abstracción científica de la realidad que permite un mejor estudio de esta, con vistas a su transformación; sistema concebido mentalmente o realizado en forma material* .

Desde esta perspectiva se coincide con el colectivo del CECIP del Instituto Superior Pedagógico de Villa Clara en plantear que un modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto, a partir de una comprensión teórica que guía la transformación del objeto en la práctica y que además es distinta a las existentes. A esta concepción se agregan los aportes de Valle (2007) al precisar que en las ciencias pedagógicas los modelos expresan las características esenciales que los definen y que pueden ser considerados como principios de su existencia; por tanto debe asumirse como punto de partida para la transformación de la realidad objeto de estudio y/o como un conjunto de acciones, distribuidas en etapas y enmarcadas por la dinámica del proceso en sí mismo.

Tal consideración se asume como referencia al elaborar el modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad pues revela las funciones inherentes a todo modelo -la función *ilustrativa, traslativa y sustitutiva/heurística*-. Por tanto, la *interpretación* de la realidad educativa facilita la explicación y la representación de los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada – esta connotación se aprecia al interpretar el término como una vía para entender la actividad objeto de transformación, el modo de planificarla, organizarla, ejecutarla y controlarla; pero también como el marco que permite y brinda una referencia para valorar la teoría y la práctica de la formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares, se evidencian así las funciones *aproximativa y extrapolativa –pronosticadora*.

Finalmente el modelo *ajusta* la realidad *lo que* significa adaptarla, acomodarla, conformarla para optimizarla en la actividad práctica y de esta forma revelar la función transformadora y, en caso necesario, constructiva de los modelos.

2.2 El modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica: su conceptualización

El modelo que se propone para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica es entendido *como una construcción teórica que fundamenta y representa la secuenciación de las acciones que concretan la actividad pedagógica profesional que desarrollan los directivos escolares en la microuniversidad de Secundaria Básica con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación inicial de los PGI al convertir este proceso en contenido de su labor en el sistema de trabajo*. Este se hace viable en la práctica al guiar la transformación y otorgar organicidad al proceso,

de modo que este pueda planificarse, organizarse, ejecutarse y controlarse dentro del sistema de trabajo de la escuela.

La modelación de este proceso enfatiza en la dinámica funcional de la dirección del proceso de formación inicial del profesorado en la microuniversidad de Secundaria Básica y, por tanto, se reconoce como una herramienta de trabajo para sustentar los cambios de concepciones en cuanto a sus métodos y estilos, que permiten perfeccionar a su dirección.

Para la elaboración del modelo se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- ***Las reflexiones de trabajos de investigación y normativas asociadas a la estructuración y el funcionamiento de las microuniversidades en el sistema de formación docente en Cuba.***

En este interés se tomaron como referencias los trabajos de investigación realizados en el país, cuyos resultados más notables se presentaron en los eventos de Pedagogía 2005 y 2007; entre ellos se destacan las reflexiones del colectivo de investigadores del ISP Frank País de Santiago de Cuba, liderado por la Dra. C. García Leyva Librada (Pedagogía, 2007) y otros investigadores en los cuales se reafirma que la formación docente, sin lugar a dudas, es y será una tarea de gran envergadura para cualquier país que constituye una fuerza pujante en la determinación de los pueblos y la humanidad.

En estos trabajos se destaca que la formación inicial de un PGI es uno de los retos fundamentales que tienen las instituciones de formación de docentes en Cuba, por ello la preparación científica y metodológica emerge como una necesidad y se convierte en un problema científico a resolver. Unido a ello documentos rectores de la dirección de formación pedagógica del MINED, sobre todo los relacionados con el funcionamiento de la escuela como microuniversidad, permitieron establecer el marco filosófico y legal del proceso que aquí se fundamenta.

Así mismo se incluye como fuente de la concepción que aquí se presenta el trabajo del Dr. C Alonso Rodríguez Sergio: El sistema de trabajo del MINED. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2002., sobre todo como referencia para la modelación del sistema de trabajo de la microuniversidad, aspecto que desarrolla y aplica los principios que rigen la dirección escolar como concreción de las políticas educativas y por tanto constituyeron aquí plataforma para la modelación, así como el trabajo de la Dra. Liset Valdés Abreu: Modelo teórico metodológico para el perfeccionamiento del proceso de formación inicial del PGI que se desarrolla en la Secundaria Básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, 2008.

- ***La práctica como referencia para la transformación educativa.***

La experiencia de la autora y un grupo de docentes que se desempeñan como profesores de la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica desde su surgimiento ha sido una referencia insustituible; en principio, la intervención metodológica en la dirección del proceso de formación inicial del PGI de este nivel educativo, la evaluación participante de los resultados del proceso de formación y la valoración crítica de la marcha del proceso permitieron revelar las dimensiones del problema y asumir en la modelación un enfoque práctico, ajustado a la realidad sin que se desestimase el objetivo de cambio que, en este caso, está políticamente planteado; pero no cuenta como una explicación suficiente para garantizar su implementación.

Así el proceso de investigación parte de la práctica y sus necesidades de perfeccionamiento, va a la teoría a encontrar los argumentos necesarios para fundamentar y delinear los marcos del proceso y luego volver a la práctica como un espacio en que la deliberación sobre los requerimientos metodológicos se presenta como resultado de la abstracción que realiza el investigador, la cual ha sido enriquecida y concretada en la intervención metodológica de la autora.

- ***Concientización de los problemas que sirven de base para la acción***

Esta idea se erige como aspecto clave del pensamiento y acción de la investigadora. Se considera una exigencia básica que supera la crítica revisionista para encontrar una acción coherente, transformadora y revolucionaria hacia el interior del proyecto para corroborar su viabilidad y pertinencia en el contexto nacional/local. En este sentido ha sido una tarea de amplio contenido ético - profesional, vinculado a la actividad pedagógica profesional de la autora; pero sobre todo resulta una opción creativa en función de enriquecer la práctica de los directivos noveles de la Secundaria Básica. Se asume por ello, como una responsabilidad el perfeccionamiento de la dirección escolar en el marco de la Universalización Superior Pedagógica.

- ***El sujeto y sus potencialidades***

Se reconoce que un elemento cardinal en la concreción de los proyectos de renovación es el nivel de implicación de los sujetos en la acción; pero esto significa asumirlos desde la diversidad potencial que representa cada uno en un contexto y situación dada. Por tanto, al modelar se ha considerado pertinente desestimar toda proyección idealizada de la gestión del directivo escolar en particular del director y el jefe de grado y valorar la orientación pedagógica profesional de su actividad de base, su experiencia formativa y la interpretación que hace de la cultura escolar, como expresión sintética de la relación entre tradición y contemporaneidad. Se han valorado también las necesidades de concreción y

contextualización de las políticas expresadas por los directivos escolares ante el reto de la formación inicial de los docentes.

- ***El cambio en la concepción de los directivos sobre el trabajo grupal***

La naturaleza de las transformaciones advierte acerca de la necesidad del cambio conceptual y metodológico de los que dirigen el proceso, pero tal condición solo se logra en un proceso participativo de interacción entre teóricos y prácticos de la dirección escolar, así como entre unos y otros como grupos de trabajo. Basado en la teoría del trabajo grupal se asume aquí la modelación pues se sostiene que, en la confrontación de ideas y experiencias, en la reflexión conjunta entre iguales, es posible que emerja una teoría más ajustada a la práctica y, en la misma medida, tiene lugar la transformación como un proceso de reconstrucción paulatina de viejas concepciones por nuevas, en la que se valora lo positivo y se sustituyen las ideas que pueden frenar el desarrollo. La posibilidad del trabajo grupal, sin embargo, rebasa también los límites del aspecto fundamental del cambio para favorecer el desarrollo personal y profesional de los directivos. Esta condición lo valora tanto y más como los resultados.

Legitimar estas ideas desde las Ciencias Pedagógicas y desde el marco de la política educativa no es un ejercicio al margen de la reflexión de la práctica y, de hecho, constituye un acto proyectivo que define la concreción de un saber teórico - práctico. En consecuencia, la modelación se ajusta a la *determinación de los sustentos teóricos* que toman en cuenta estos referentes, desde el punto de vista filosófico, sociopsicológico, pedagógico, además de la posición de la investigadora con respecto al objeto y campo; pero, sobre todo, el objetivo y la idea que se defiende en el trabajo.

Al concebir la modelación como tarea de investigación, se procedió a configurar las ideas que cursan como fundamentos teóricos y predeterminan las lógicas internas de la dirección del objeto de estudio; a partir de ellos se definen los componentes que estructuran el proceso y que se asumen como dimensiones, toda vez que ellas permiten acotar las cualidades que adquiere el mismo y que se mantienen como condición de este en su totalidad. La concreción práctica de la concepción del proceso es un aspecto de valor metodológico y práctico; pero que no elude la teorización, toda vez que se discursa acerca de sus características esenciales, dinámicas y particularidades en el marco de esta investigación. Luego, la representación gráfica es expresión y síntesis de su dinámica, informa acerca de la naturaleza que lo caracteriza y que se explica en las lógicas internas que configuran la concepción que sirve de marco.

Esta posición explica que el modelo propuesto esté compuesto por los ***fundamentos*** que lo sustentan, los cuales manifiestan la construcción teórica que la autora realiza para comprender la nueva

concepción que se asume y denotar el cambio necesario en la dirección del proceso de formación inicial del PGI en las microuniversidades de Secundaria Básica, pues se identifica como una necesidad teórica para concretar la política del sistema de formación inicial del docente en condiciones de universalización.

Un aspecto esencial de la construcción teórica está en la determinación de **las dimensiones** que estructuran la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad. Ellas revelan la naturaleza organizativa, metodológica y evaluativa que caracteriza el objeto de estudio desde la concepción de la autora, lo cual permite clarificar las lógicas funcionales que caracterizan la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares en la formación inicial del PGI. En este interés se precisa la forma en que se concreta la actividad pedagógica profesional en la dinámica funcional del proceso en el sistema de trabajo de la escuela, en su condición de microuniversidad. De acuerdo con ello se consideró oportuno incluir los **momentos principales de la dinámica funcional** de la dirección de la formación inicial del PGI de Secundaria Básica en cada una de las dimensiones. Los aspectos que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la representación se muestran a continuación en la figura 1.

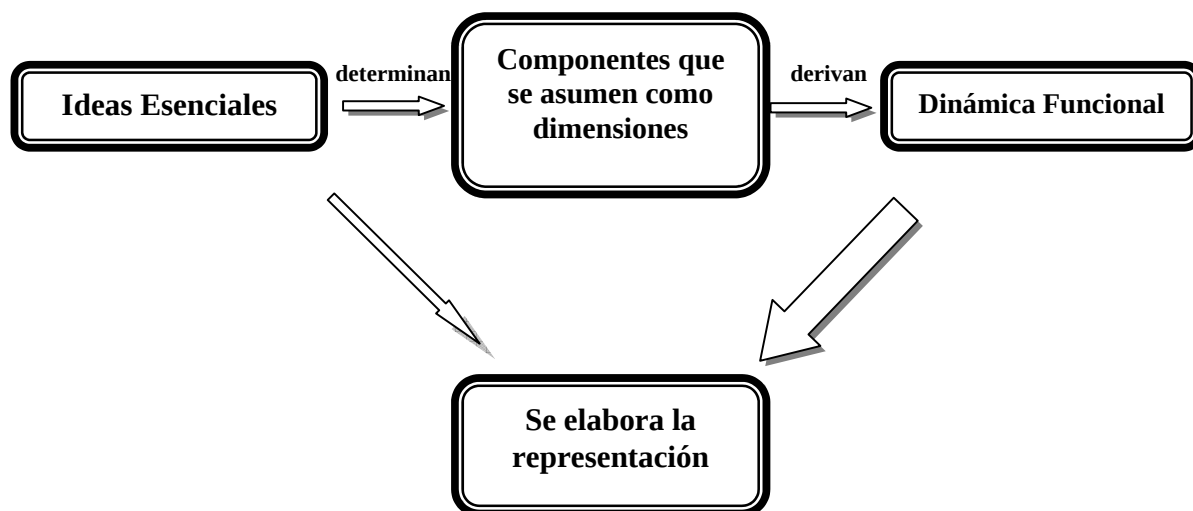


Figura 1 Aspectos que se tuvieron en cuenta para elaborar la representación

El **modelo propuesto** supera los existentes en que en su concepción asume críticamente su objeto de estudio, integra la experiencia práctica en interés de perfeccionar un proceso al dotar a los directivos de una representación que dinamiza su actividad pedagógica profesional (APP). Además se concibe como una herramienta de trabajo para concretar el cambio de concepciones en métodos y estilos de trabajo

de los directivos, en virtud del cual tiene la cualidad de atenuar las barreras que tiene todo proceso de cambio, en particular la preparación de los sujetos e incluye los aspectos catalizadores del mismo. Las particularidades de cada uno de estos elementos que configuran el modelo se explican a continuación.

2.2.1 Fundamentación teórica del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica

Asumir la configuración de los fundamentos teóricos del modelo obliga a declarar la plataforma teórica que sirve de marco a la investigadora en el proceso de construcción y reconstrucción de las ideas que aportará como parte de la investigación. Tal determinación no es un hecho arbitrario, responde a las condicionantes de tipo ideológicas que, en este caso, toman en cuenta el referente filosófico como soporte de la estructuración de las ideas que expresará la concreción práctica de éstas.

Se justifica entonces que las concepciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que se asumen se sustenten en la escuela histórico- cultural como expresión de las tendencias pedagógicas y psicológicas de orientación marxista y a la que se le agregan las ideas martianas y fidelistas que configuran la plataforma ideológica de la Pedagogía Cubana y que estas se expresen desde la perspectiva creativa de la propia investigadora, en función del campo de investigación que trata.

La postura **filosófica** que se asume está sustentada en la orientación dialéctica de la actividad pedagógica profesional de los directivos como eje de articulación de las acciones que concretan la relación entre teoría y política para configurar la práctica, desde el significado socioprofesional que alcanza el docente y se expresa en la aspiración que promueve el modelo que se presenta: el perfeccionamiento de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica con énfasis en la dirección del mismo. Por tanto, precisa la responsabilidad del resultado al guiar a los sujetos implicados en la transformación y convertirse en gestores del cambio que debe tener lugar en el sistema educativo.

Así mismo, desde el método dialéctico la reflexión crítica de los problemas, la valorización de la concepción humanista de las interacciones durante la actividad de dirección dan cuenta de la naturaleza ideológica que sustenta la concepción general que se asume.

El fundamento **epistemológico** advierte la impronta de la teoría de la dirección educacional en el contexto de la Universalización Superior Pedagógica y con ella se asume, contextualizar las categorías

esenciales de la actividad pedagógica profesional, así como la dirección como proceso de participación, como sistema de influencias sociales, de interconexión entre el contenido y función de los sujetos implicados en la formación inicial del PGI que se concreta en el sistema de trabajo.

Desde el punto de vista **sociológico** se reconoce que la formación inicial del PGI de Secundaria Básica se desarrolla en un contexto sociohistórico específico. Por ello es necesario comprender que resulta un fenómeno social determinado y determinante a la vez, pues es en este proceso que el profesor en formación se socializa y aprende a formarse como profesor. Como núcleo de esta formación se asume la contextualización de los procesos, es decir, el carácter contextual e histórico social en la orientación formativa de este profesional que implica el redimensionamiento de la escuela como microuniversidad y son las condiciones contextuales de cada plantel las que la matizan.

Asumir la microuniversidad desde una estructuración interna, precisa contar con espacios y sujetos necesarios para, de manera integrada, desarrollar los conocimientos académicos normativos del plan de estudio y favorecer la formación investigativa y, sobre todo, formar desde el ejercicio las habilidades y conocimientos prácticos que sustentan la naturaleza de la profesión docente y esto significa, la formación de un pensamiento profesional pedagógico flexible, comprometido y científico en la medida que es reflexivo, crítico y utiliza la teoría en función de los problemas de desempeño.

La perspectiva **psicológica** que fundamenta el modelo asume los postulados de la teoría histórico – cultural, al reconocer la unidad de lo afectivo y cognitivo en la dirección -como tipo específico de actividad- y su papel transformador. En este caso se reconoce las potencialidades de los sujetos y el papel de la actividad en el aprendizaje y perfeccionamiento de la actividad de dirección de los implicados. En tal sentido, el trabajo grupal se asume como sustento de la interacción y la actividad que lo propicia – al ser constitutiva de la naturaleza humana- resulta esencial en la instauración de una dirección que pretende ser orgánica, reflexiva y participativa: el grupo proporciona que todos aprendan de todos a partir de la confrontación que permite el estar abierto a los otros, en un estado permanente. Luego, ejercitar el diálogo como núcleo de la actividad grupal, no sólo explica la relación entre actividad y comunicación, sino que expresa la dimensión comunicativa del acto de dirigir. Al dialogar, se desarrolla una relación de solidaridad, confianza, apoyo mutuo, autonomía e indagación lo que posibilita mayor entendimiento entre los directivos y sus subordinados y mejor conocimiento de ellos como protagonistas del centro y generadores de un proceso innovador. Si importante es valorar la perspectiva psicológica de la dirección, el apego a ciertas **exigencias pedagógicas** se explica en la naturaleza misma de este tipo de actividad que se realiza en la escuela concebida como microuniversidad.

Desde el punto de vista **pedagógico** se asume un enfoque dialéctico humanista, centrado en la necesidad de la integración de influencias de carácter instructivo/educativo como elemento clave para conseguir el cambio educativo optimizando los recursos de la escuela en su condición pedagógica de microuniversidad.

En este sentido, es importante repensar las concepciones que tiene la dirección acerca del proceso pedagógico y del de formación inicial del profesorado en condiciones de universalización, que es sustentada en la Didáctica y, su impronta, en la política educacional. Esto explica que la Pedagogía y la Didáctica General deban ser base y fundamento en la toma de decisiones de la dirección.

Resulta importante señalar aquellos elementos de la pedagogía cubana que no pueden ser obviados por un directivo en cualquier nivel que se desempeñe. Uno de ellos es el *problema, expresión de la necesidad* de saber identificar las carencias que afectan la dirección eficaz del proceso de formación inicial del profesorado de Secundaria Básica; por ello es necesario poseer determinados conocimientos, habilidades y valores para actuar en determinadas circunstancias. Otro aspecto importante es la claridad del objetivo como propósito que se quiere lograr y resolver así el problema. De ahí la necesidad de clarificar el objetivo esencial del trabajo metodológico en la dirección educacional, de manera que los directivos deben formar su pensamiento y cultivar sus facultades.

El método facilita la organización del proceso de comunicación que propicia el protagonismo de los sujetos, aspecto esencial de dominio del directivo en tanto configura el sistema de trabajo de la escuela. Todo ello explica que el dirigente haga uso de sí, de sus conocimientos y de los recursos disponibles para resolver los problemas de los que es responsable.

Visto así y en interés de revelar la posición de la autora respecto a su investigación, se consideró necesario presentar cuatro ideas esenciales que cursan en un orden jerárquico e informan acerca de una graduación de estas desde los referentes generales hasta los particulares y que se resumen en lo siguiente:

- **La formación inicial del profesorado se convierte en contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares**

El redimensionamiento de la escuela en su condición de microuniversidad convirtió la formación inicial del docente en un proceso sustantivo que desarrollan los directivos escolares de la Secundaria Básica dirigido a la formación pedagógica y profesional de los PGI, los cuales deben alcanzar una amplia cultura general integral de profunda connotación ético - moral para lograr los objetivos del nivel educativo y concretar el proceso de transformación de la escuela. Tal condición advierte que esta se asuma como

contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares, al considerarla como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que el directivo modela en el contexto de su labor y que se concreta de manera directa o mediante el uso de propiedades y relaciones didácticas o instruccionales.

Desde esta perspectiva es necesario declarar la intención de formar a los profesores de acuerdo con objetivos/metastas que se adecuan en la microuniversidad a partir de la dinámica que emerge entre los objetivos del modelo del profesional, los niveles de desarrollo del profesor en formación y los objetivos de la transformación educativa en la Secundaria Básica; por tanto la sucesión de eventos por los que transita el proceso de dirección da cuenta de la orientación formativa que asumen las relaciones entre directivos y subordinados, así como la recíproca subordinación entre ellos para lograr los cambios. Ello indica sobre la orientación formativa que alcanzan las funciones de dirección durante este proceso.

De acuerdo con ello, esta idea precisa los objetivos/contenidos de la formación inicial del PGI como profesional de la educación Secundaria Básica. Su determinación cursa desde el modelo pedagógico de Secundaria Básica como microuniversidad a partir de la implementación de las transformaciones; de la contrastación entre el nivel de desarrollo del profesor en formación en lo académico, investigativo y su desempeño laboral pedagógico - profesional; así como el nivel de desarrollo personal que este alcanza y las potencialidades que este posee y que deben ser estimuladas. Se supera así la perspectiva curricular académica para convertir en contenido de la formación todos los aspectos que, desde el punto personal/profesional pedagógico, necesita el profesor en formación desarrollar para acreditar su formación universitaria. Esto incluye desarrollo cultural, ideológico, político, físico, intelectual, científico, jurídico, ético /estético.

Por tanto, el carácter formativo de las relaciones que se establecen entre el director de la escuela con los jefes de grado se manifiesta al favorecer estas el desarrollo de aprendizajes tanto en el orden individual como en el orden colectivo. En esta línea, los directores, a la vez que cumplen sus funciones, indagan sobre las necesidades y potencialidades de los profesores en formación, de manera que puedan modificar los modos de actuación de los jefes de grado y estos a su vez de los tutores y profesores universitarios a tiempo parcial para que se conviertan en modelos profesionales para ellos.

Luego, lo formativo transita de lo general a lo particular al establecer, para cada nivel de influencia, objetivos que de manera gradual se derivan y concretan en la intervención de los sujetos implicados en un proceso que va integrando conocimientos y habilidades al tiempo que el profesor en formación se traza objetivos específicos a vencer como parte de su propio desarrollo formativo. Se establecen así

objetivos y contenidos de formación para todos los profesores en formación que coinciden en la microuniversidad, en el grado escolar y objetivos/ contenidos para cada uno de ellos en particular. Los primeros serán desarrollados por el director, los segundos por el jefe de grado y los terceros serán asumidos por los tutores. Sin embargo, el nivel de sistematización de estos está determinado por la línea de trabajo que centra el proceso de transformación educativa en la escuela y el análisis curricular de los saberes pedagógicos profesionales que han debido o deberán aprender.

La concreción práctica de esta idea se precisa en el diseño y desarrollo del currículo que se elabora en la microuniversidad a partir del diagnóstico y las orientaciones de la carrera. En él deben quedar determinadas las formas de intervención y los niveles de responsabilidad de cada sujeto que interviene. Este proceso se hace corresponder con la fase de ejecución toda vez que se identifica con el desarrollo de las actividades; pero sin dudas viene de la etapa de planificación en su fase de diseño como una tarea de la organización del proceso en la microuniversidad. La configuración y dinámica interna de esta idea se explica en la **figura 2**.

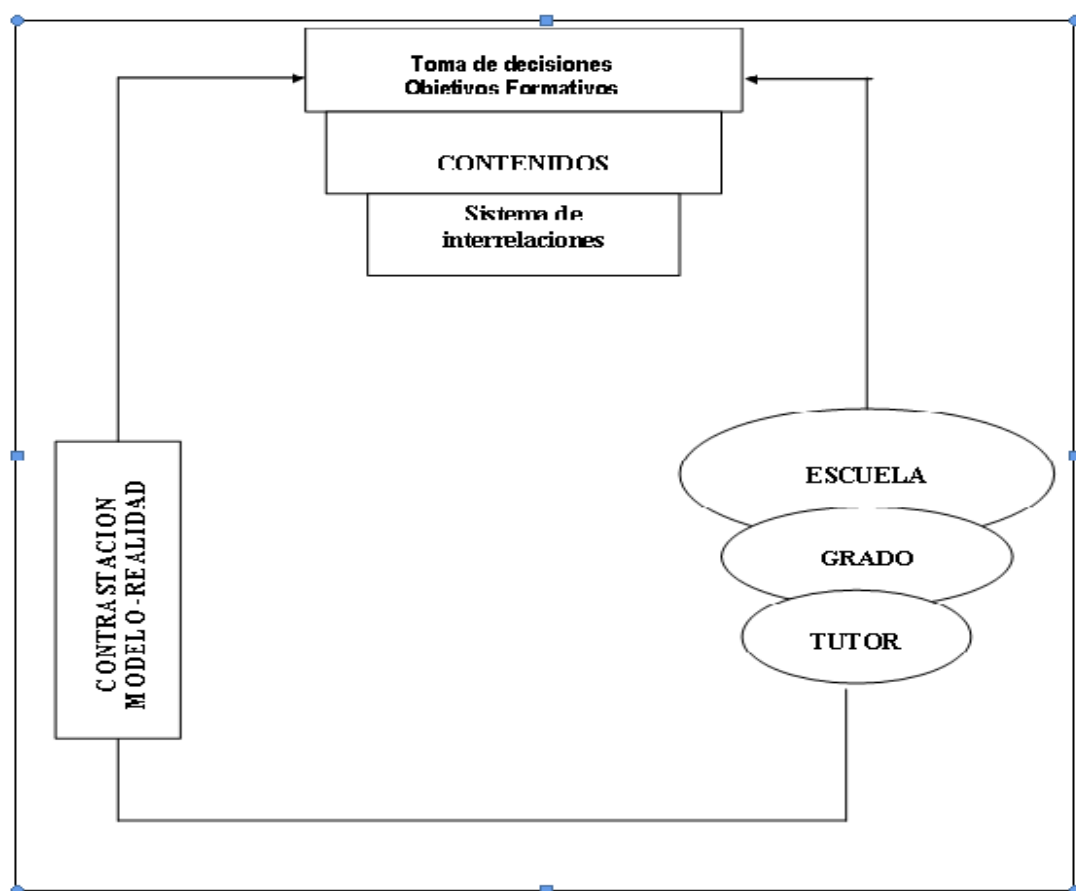


Fig. 2 Concreción de la formación inicial como contenido de la APP

- **El carácter secuencial de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares que asume la formación inicial del profesorado como contenido de la dirección.**

Esta idea se erige como fundamento epistemológico de la concepción del modelo que se propone para perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad, pues toma como base la teoría de la dirección y, específicamente, las precisiones sobre la dinámica del proceso de dirección; en tal sentido se asume la dinámica funcional a partir **de la secuencia de acciones y actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas de acuerdo con objetivos concretos previamente delimitados, que permiten guiar y perfeccionar la gestión escolar en función de la formación inicial del PGI de Secundaria Básica.**

El carácter secuencial se sustenta específicamente en la determinación de objetivos, la optimización de los recursos humanos y materiales, así como en la toma de decisiones creativas, de orientación prospectiva que ofrecen intencionalidad a la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares y se relaciona dialécticamente entre los sujetos, la actividad formativa y las condiciones en que tiene lugar la microuniversidad tales como: formación de un pensamiento estratégico en los directivos y los modos de actuación de la actividad de dirección en la microuniversidad los cuales tienden al desarrollo, la mejora y el cambio.

Es evidente que la concreción de esta idea tiene lugar en la etapa de planificación del sistema de trabajo para la cual es necesario tener en cuenta tres ideas básicas que se concretan cuando: el proceso esté bien definido, aunque puede ser susceptible a cambios; los objetivos son claros y bien delimitados; las tareas a desarrollar están bien precisas en cada etapa del sistema de trabajo y relacionadas con las funciones de dirección.

Un aspecto esencial de esta concepción es el diagnóstico de la comunidad educativa y la definición de las potencialidades y recursos con que cuentan los sujetos para dirigir el proceso, así como las características que matizan las relaciones de trabajo, la comunicación, el cumplimiento de las tareas de dirección desde la participación predeterminada de los sujetos a partir de sus funciones y espacios de intervención en el sistema de trabajo de la escuela. Por tanto, se asume como un rasgo esencial de la dirección del proceso de formación inicial en la microuniversidad.

- **El sistema de trabajo de la escuela como espacio organizativo de la actividad pedagógica profesional del director**

Tal consideración se basa en que el sistema de trabajo concreta el carácter sistémico de la dirección escolar, mediante él tiene lugar la interacción entre dirigentes y dirigidos, los cuales en la actividad formativa escolar, cualesquiera que esta sea, permite el cumplimiento de los objetivos, la determinación de los modos de actuación y la identificación del método que, orientado a la optimización de las relaciones de dirección, garantiza el orden de funcionamiento de la organización.

Es decir, desde el Consejo de Dirección, el director precisa los objetivos de preparación de sus subordinados, modela el método y concreta un tipo de relación que de por sí resulta formativa para los implicados. Tal procedimiento que se complementa con la ayuda metodológica, el trabajo metodológico, talleres metodológicos que tienen lugar en la microuniversidad sientan las bases para establecer los métodos y estilos de dirección.

En este caso, las etapas y pasos del sistema de trabajo resultan momentos en los que los directivos orientan la discusión y toma de decisiones a la adecuación de los objetivos, contenidos y metodologías que, orientadas por la carrera, deberán responder a las necesidades de los profesores en formación y a la dinámica que se plantea a la escuela como parte de las transformaciones educativas del nivel. De esta manera deberán quedar planteados los modos de actuación de todos los sujetos implicados y, en correspondencia con las necesidades de estos, las intervenciones que facilitarán el cumplimiento de los objetivos de formación. De acuerdo con ello desde su actuación como directivos escolares deben modelarse las intervenciones de los implicados en la formación inicial del PGI como condición para obtener los resultados escolares.

Por tanto, el sistema de trabajo en la microuniversidad de Secundaria Básica debe tener un enfoque metodológico y formativo orientado a las necesidades y al cambio, donde todos los sujetos implicados participen de manera activa, dialógica en el proceso de planificación y control, mientras adquieren determinadas tareas y responsabilidades en la fase de ejecución.

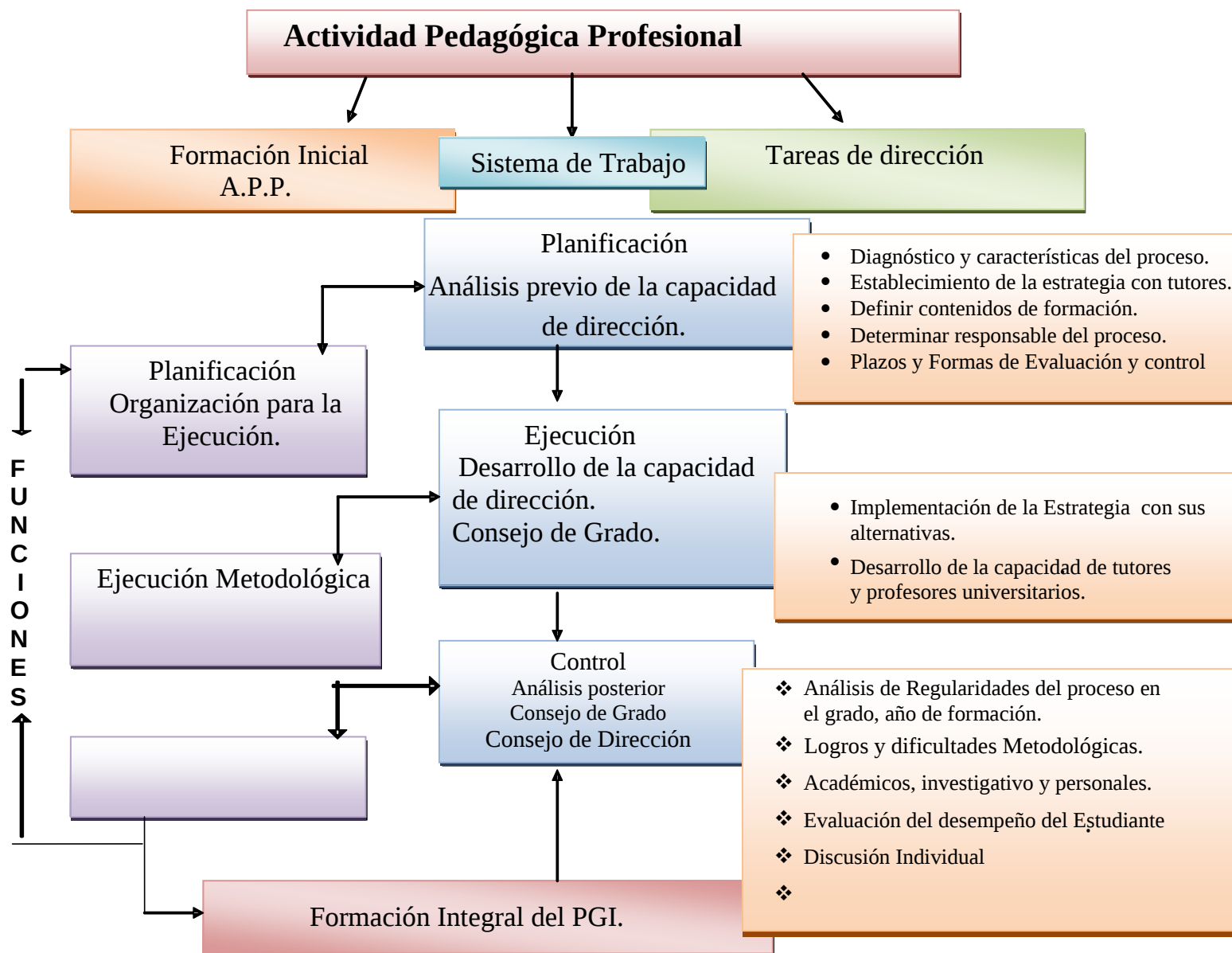
Esto requiere una conjugación armónica entre el desarrollo de las relaciones de subordinación y cooperación entre directivos y dirigidos en la propia dinámica funcional del sistema de trabajo, de modo que en cada nivel de dirección, este se proyecte hacia el desarrollo de las relaciones de subordinación mientras que en las relaciones que se establecen con los restantes niveles se proyecte hacia relaciones de cooperación en la dirección del proceso y en ello radica su connotación dialógica.

La concreción de esta idea exige que:

1. El director se convierta y actúe como facilitador y principal organizador del proceso formativo: toda intervención del director en el sistema de reuniones debe ser asumida como un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo que modela al mismo tiempo la actuación de los demás directivos en los diferentes niveles de influencias.
2. La intervención de los directivos en la ejecución del sistema de trabajo tiene un enfoque dual: centra la atención al proceso del escolar, pero como contenido de la formación del PGI, si se tiene en cuenta que la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del escolar en la Secundaria Básica es la actividad pedagógica profesional del PGI
3. La gestión administrativa de los directivos asegura las actividades metodológicas, de superación e investigación como garantía de las actividades de formación inicial del PGI en la etapa de ejecución del sistema de trabajo por el valor metodológico de estas actividades; sin embargo lo administrativo, resulta esencial para la organización y desarrollo exitoso del proceso.

De manera sintética se representan en la **figura 3** las relaciones entre el sistema de trabajo de la escuela y la formación inicial del PGI como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares. Desde ella se entiende que las funciones de dirección se hacen corresponder con las etapas del sistema de trabajo y el proceso de formación inicial del PGI se asume como su contenido.

Fig. 3: Relaciones entre el Sistema de Trabajo de la escuela y la formación inicial del PGI como contenido de la APP



- **El enfoque metodológico de la dirección del proceso de formación del profesorado en la microuniversidad como expresión de la naturaleza pedagógica profesional de la actividad de dirección en este nivel.**

La actividad pedagógica profesional que realizan los encargados de dirigir el proceso de formación inicial de los PGI en las microuniversidades de Secundaria Básica, debe garantizar un enfoque metodológico, en el cual las funciones de dirección se dirijan a elevar la optimización del proceso. Con este objetivo, al utilizar para ello un método de dirección que propicie la participación de directivos, profesores universitarios a tiempo parcial, tutores y representantes de la carrera de la Sede Universitaria Pedagógica, es posible que la escuela se convierta en un espacio de construcción de significados y sentidos, donde los actores operacionalizan las intenciones y propósitos más generales, al instrumentarlos de la manera más eficiente y eficaz.

A partir de todo lo explicado con anterioridad, se puede entender que la base del enfoque metodológico de la actividad pedagógica profesional, se sustenta en la utilización de un método de trabajo que toma en cuenta los presupuestos teóricos-pedagógicos para favorecer el cumplimiento responsable de los roles de los directivos y propicia a su vez el desarrollo de sentimientos, valores y actitudes positivas que favorecen el avance del trabajo de dirección en función de la formación inicial de los PGI de Secundaria Básica.

El enfoque exige crear un medio colaborativo de influencias que estimule la participación y que sustituya el autoritarismo por el diálogo como método; propiciar el desarrollo de la autodeterminación personal, de la orientación grupal y social y oriente la actividad pedagógica profesional hacia la búsqueda de nuevas formas organizativas del trabajo de los grupos, donde se aprovechen las potencialidades entre los directivos y demás integrantes que conforman el grupo de trabajo.

De acuerdo con las ideas anteriores el enfoque metodológico informa acerca de las características, cualidades y propiedades que asume la dirección de la formación inicial del PGI como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos en la microuniversidad. Este se sustenta en la concepción de la actividad formativa y los modos de actuación de los directivos en todas las etapas del sistema de trabajo, que deben estar orientados al saber y saber hacer de sus subordinados y la modelación de los procesos que en la actividad de estos se concreta. Toma como referencia la teoría de grupo, la relación actividad – comunicación, los recursos de la investigación - acción para la

transformación educativa, el papel de los colectivos de grados como espacios de preparación de sus subordinados en los que ellos participan de manera protagónica.

El procedimiento a seguir implica que exista claridad de los objetivos y tareas a realizar, flexibilidad acerca de cómo deben actuar los directivos en la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica, a partir de la definición de los espacios, contenidos y sujetos implicados en el proceso, ahora desde una perspectiva que precisa las relaciones que tipifican la influencia formativa en el marco de la escuela convertida en microuniversidad. Todo este proceso se presenta desde la secuenciación de sus dimensiones en el apartado que sigue.

2.2.2 Dimensiones de la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad: momentos de la dinámica funcional de cada una y sistema de relaciones.

La dimensión se asume como elemento estructural del modelo que expresa la naturaleza de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares durante la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica al orientar, articular y concretar las funciones de dirección en el sistema de trabajo de la escuela.

En el marco de esta investigación la dirección del proceso de formación inicial del PGI que se desarrolla en la microuniversidad posee tres dimensiones: la organizativa, la metodológica y la evaluativa, que sólo se separan para su estudio, por cuanto en su unidad dialéctica constituyen expresiones de la totalidad del proceso de formación.

La primera informa de las condiciones en que se desarrolla el proceso, la segunda da cuenta del enfoque que asume la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares para concretar las funciones de dirección y que se expresa en el carácter de la intervención como resultado de su participación e implicación en la formación inicial de los PGI de Secundaria Básica, en tanto la tercera refiere la importancia de los resultados y su contrastación para reiniciar el ciclo directivo. Pero las especificidades de cada una se refieren a continuación.

- **DIMENSIÓN ORGANIZATIVA**

La **dimensión organizativa** está configurada por la relación dialéctica de las funciones de planificación y organización en las reuniones de los órganos de dirección durante la etapa de preparación de las condiciones y toma como espacios formales el Consejo de Dirección, Consejo de Grado y en la reunión

de preparación que realiza el director a los tutores. En ellas deben quedar planificados para la etapa, los modos de actuación de cada uno y los tipos de intervención que se incluirán en el sistema de trabajo.

La actividad pedagógica profesional de los directivos desde esta dimensión es expresión de la articulación entre la **necesidad de formación, tiempo, espacio y complejidad del contenido formativo así como los sujetos, recursos materiales y formas de intervención**, las cuales determinan la **toma de decisiones** para la planificación del proceso que, con enfoque metodológico, jerarquizará la intervención de uno u otro sujeto.

La necesidad de formación se determina al relacionar el estado deseado con el estado inicial y deberá informar sobre la zona de desarrollo potencial del profesor en formación; los tiempos y espacios se definen desde la dinámica del modelo pedagógico escolar y la realidad escolar: cobertura, matriculas, disposición áulica, relación alumno/profesor, entre otras. La complejidad del contenido formativo toma en cuenta su naturaleza epistémica, pero asume como criterio fundamental el nivel de comprensión y aplicación práctica que este pueda tener tanto para el profesor en formación como para el sujeto encargado de desarrollarla de manera que, incluso, pueda en ocasiones, demandar la colaboración de especialistas.

Importante también son los recursos materiales y esto supone, primero que todo, la disponibilidad y eficiencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que se han convertido en el soporte principal del modelo universitario. Muy unido a ello, las formas de intervención serán expresión de las concepciones y usos que se le dé a los recursos materiales y humanos.

De acuerdo con ello toma en cuenta las condiciones en que los profesores en formación se insertan en las escuelas para cumplimentar el currículo de formación inicial desde la práctica laboral como PGI en la que debe desarrollar todas las tareas como profesor con independencia de su nivel de desarrollo, por ello la presencia de los tutores, profesores universitarios a tiempo parcial y los directivos se concibe como elemento clave, toda vez que ellos son los encargados de integrar el conjunto de influencias y espacios que coexisten en la escuela para la formación inicial del profesional.

De acuerdo con las características de su labor –grado, número de alumnos, asignaturas que imparte, dinámica de las relaciones escuela-familia-comunidad- y la preparación que este tenga para enfrentar la dirección de cada una de las actividades programadas y asistidas por el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), los directivos deberán planificar y organizar las actividades de preparación metodológica, de colectivos de grados, visitas de inspección y control, actividades de

evaluación del aprendizaje según el SECE (Sistema de Evaluación de la Calidad Educacional), entre otras actividades pedagógicas: reuniones de padres, encuentros con combatientes, matutinos, al considerarla como mediaciones didácticas/pedagógicas que dinamizan el logro de los objetivos formativos del año académico que cursan.

Sin lugar a dudas, estas actividades son oportunidades de aprendizaje que, normados o no, poseen un objetivo y contenido propio de la actividad pedagógica profesional y que suponen que como parte de todo un proceso exige de ellos un conocimiento conceptual metodológico, el desarrollo de habilidades para dirigir desde las condiciones concretas en que ellas tienen lugar y actitudes orientadas a la participación, el aprendizaje colaborativo, el intercambio dialógico y científico metodológico. Por tanto, en esta concepción, estos espacios se utilizan por los implicados y a su vez son tomados en cuenta a la hora de diseñar las intervenciones en el sistema de trabajo de la escuela.

De acuerdo con ello, el proceso formativo de los profesionales debe resolver la contradicción entre lo que hay que hacer para garantizar que el profesor en formación esté preparado para dirigir la formación de los escolares desde todos los procesos en los que él participa como máximo responsable y los que debe desarrollar para acreditar su formación universitaria. Esto exige un profundo conocimiento por parte de los directivos, docentes, tutores y todos los implicados de sus necesidades; las exigencias normativas de su formación de acuerdo con el nivel de desarrollo y año en que están; así como los espacios e intervenciones que resultan claves para dinamizar el proceso formativo.

Tal consideración advierte que las acciones de dirección que incluye la actividad pedagógica profesional de los directivos atienden a la siguiente lógica:

- ***Autopreparación de los directivos en los aspectos esenciales del sistema de formación inicial del PGI***

La autopreparación de los directivos escolares es la forma de su actividad pedagógica profesional que se realiza previa a la planificación, organización, ejecución y control del sistema de trabajo de la escuela, en la cual los encargados de desempeñar la actividad de dirección aseguran el desarrollo de las funciones de dirección. Este momento tiene como propósito ofrecer determinadas precisiones que pueden contribuir a un mejor desempeño de los directivos escolares en relación con la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad.

Se fundamenta en el análisis que requiere la autopreparación de los directivos como una forma específica de su actividad pedagógica profesional; por ello debe tener un tratamiento diferenciado de acuerdo con la diversidad de directivos escolares existentes en cada centro. *Abarca el análisis y*

precisión de los documentos normativos emanados de la dirección nacional, provincial y municipal de Educación, el dominio de las ciencias de la dirección, el trabajo metodológico del nivel y las particularidades del centro que dirige y; por consiguiente, será necesario que estos le presten la mayor atención a las cuestiones relacionadas con la organización y realización del trabajo metodológico y el perfeccionamiento del sistema de dirección del proceso pedagógico²⁰.

Esta acción de dirección constituye un momento en el que se precisa concretar los aspectos esenciales del modelo del profesional de la carrera y el plan de estudio, específicamente los aspectos que se deben cumplir por parte de los profesores en formación en cada uno de los años que cursan, así como los aspectos propios del sistema de evaluación, las necesidades de los profesores en formación y las diferentes formas de intervención en cada uno de los espacios de formación que se proponen. Además deberán auto-prepararse en los métodos de dirección apoyados en los principios sustantivos de la dirección educacional.

La autopreparación es una tarea sistemática y permanente del profesorado, en particular de los que desarrollan la actividad de dirección; pero, desde la consideración de la autora, es necesario aludir al carácter dirigido que esta debe revestir en el caso de los directores noveles. No hay que poner en dudas que los que comienzan a dirigir necesitan orientación para organizar su estudio, necesitan cierto asesoramiento en cuanto a organizarles un plan de acciones, esclarecerles sus dudas, entre otros aspectos.

En resumen, la autopreparación de los directivos expresa de forma sistemática todo el esfuerzo de recopilación de información científica y experiencia pedagógica lograda por parte de los que ejercen la actividad de dirección en los diferentes niveles. Las características de la autopreparación deben estar en correspondencia con las necesidades concretas de cada directivo, por ello la extensión y detalle del estudio y profundización de cada documento estará determinado por las condiciones en que cada uno desarrolle su actividad pedagógica profesional.

En la base de este proceso está el nivel científico e ideológico actualizado de las Ciencias Pedagógicas y de la Dirección Educacional, por ello resulta de vital importancia la autopreparación científica, político-ideológica y pedagógica en que es necesario profundizar como método y estilo de trabajo. Por tanto en su desarrollo deben articular las formas individuales y grupales utilizando las lecturas dirigidas, la discusión de videos, materiales o experiencias en interés de dejar puesta qué y cómo dirigir la formación inicial y que desde ella los directivos puedan facilitar a los sujetos implicados las herramientas para su desempeño.

Luego, la autopreparación toma como referente el tipo de actividad de dirección que se desarrolle en la microuniversidad y la especificidad del proceso de formación inicial a partir de las condiciones concretas en que tiene lugar. Es este momento, en el que de acuerdo a las evaluaciones anteriores se determinan también las áreas o aspectos que necesitan ser exploradas con profundidad en la práctica para asumir nuevas decisiones. Esta condición es premisa del segundo momento de la lógica funcional de la actividad pedagógica profesional de los directivos cuando asumen la formación inicial como contenido de su desempeño.

- **Diagnóstico de las necesidades y potencialidades de la microuniversidad para la formación inicial de los PGI.**

Si bien diagnosticar supone partir del estado actual del fenómeno que se investiga y que se quiere transformar, de lo que se trata es de dirigir con científicidad ese proceso de toma de decisiones, que permita una proyección adecuada y una intervención oportuna sobre la base de las potencialidades que en cada microuniversidad se localicen, para propiciar así los niveles de ayuda pertinentes, significando que debe efectuarse en la actividad del sujeto y favorecer constantemente la renovación, la actualización y el cambio.

Desde esta óptica, la dirección de la formación inicial del PGI en Secundaria Básica requiere un diagnóstico más integral que considere al sujeto desde una posición más activa, no solo encaminado a sus fallas, sino también, ante todo, a sus potencialidades. Entre los aspectos a tener en cuenta en este momento, es necesario enfatizar que este diagnóstico, en tanto reflejo de la realidad, hallará su expresión concreta de modo particular en la medida en que revele las necesidades/potencialidades de los profesores en formación desde las formas y métodos, así como que oriente las acciones de dirección que deberán realizarse para atenderlas y propiciar el pronóstico de los resultados.

Al realizar el diagnóstico del nivel de necesidades y potencialidades de los sujetos implicados y la de los directivos de la microuniversidad deben incluir como referencia su propia actividad pedagógica profesional y el resultado alcanzado hasta ese momento, puesto que al relacionar el diagnóstico de los profesores en formación, la de los sujetos implicados y los resultados de su actividad pedagógica profesional se puede promover el cambio.

Resulta importante encontrar dónde están las posibilidades (hombre) y moverlas del estado actual a la zona de desarrollo potencial (del director como profesor universitario), de manera que las acciones que se derivan, se inserten en sus posibilidades para dirigir mejor la formación inicial de los PGI en la microuniversidad. Una correcta determinación de necesidades, se expresa en un proceso que

identifique y justifique los vacíos entre lo que es y lo que debiera ser en relación con los resultados de su gestión, de manera que ubicadas en orden de prioridad, puedan satisfacerse siempre buscando las posibilidades. En este caso, también puede utilizarse para indagar en la capacidad personal y profesional de los directivos para asumir la dirección de la formación inicial de los PGI en la microuniversidad desde y con un enfoque metodológico.

En la actividad directiva, se precisa conocer también las causas de los problemas que enfrentan los directivos escolares para ejercer la dirección del proceso de formación inicial de los PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad, que se desarrolla de manera simultánea con la formación del escolar, y que están condicionadas por la capacidad personal y profesional que poseen los directivos, profesores universitarios a tiempo parcial y tutores. Se asume que este proceso de establecimiento del diagnóstico no tiene un carácter contemplativo, sino que implica la transformación de la realidad que se conoce.

Pero, el carácter transformador se concreta cuando los directivos, al aplicarlo y conocer las particularidades de la formación inicial del profesorado, se plantean medidas que ayudan a superar las deficiencias y promover el desarrollo potencial. Por tanto, se hará hincapié en la necesidad de que el diagnóstico recoja las recomendaciones para que se puedan resolver las dificultades con trabajo correctivo.

Hay que tener en cuenta que este momento informa también del carácter transformador del diagnóstico y su estrecha relación con aspectos teóricos y prácticos, de ahí el vínculo entre investigación científica y el diagnóstico. Este debe permitirle a los directivos predecir, conocer, dirigir la atención hacia los aspectos esenciales de la formación inicial del PGI en la microuniversidad y no hacia lo fenoménico, lo casual, lo que permite lograr un conocimiento más certero y objetivo.

Un requisito esencial de todo diagnóstico es la elaboración de instrumentos que aporten la información indispensable para proceder a la toma de decisiones, estos pueden ser elaborados por especialistas o cursar como resultado de la elaboración conjunta de los directivos en la microuniversidad. Uno de los instrumentos elaborados para este fin en el marco de la investigación es la escala valorativa que se incluye en el Anexo 1.3. De tal caso los resultados de este momento resultan condiciones necesarias para pasar a la toma de decisiones que conforman el tercer momento.

- ***Coordinación en el Consejo de Dirección***

La coordinación en el Consejo de Dirección incluye cuatro acciones esenciales: información, indicación de los objetivos, diseño de las acciones y la adaptación de la toma de decisiones, y concreción en el Consejo de Grado. Estas se dan como un proceso único en la reunión de este órgano en el sistema de

trabajo. En este sentido se tiene en cuenta que indicar el objetivo es decisivo para conocer qué acciones se necesitan diseñar, qué decisiones es preciso tomar y cómo estas se adaptan y concretan en cada uno de los Consejos de Grados, de manera que se puedan particularizar las acciones a desarrollar en cada grado con la finalidad de lograr transformaciones que permitan un mayor nivel de logros en el objetivo que se profundiza. Se explica a continuación cada una de ellas por separado, pero en la práctica, la indicación del objetivo de dirección y/o formación resulta el contenido esencial para diseñar las acciones a seguir y su concreción en cada uno de los grados.

Al asumir que la dirección tiene como condición esencial que siempre va a estar encaminada hacia un logro, una meta, un fin, un objetivo; en este caso las acciones de dirección priorizan como objetivo de la dirección producir una transformación a partir del estado del proceso hasta lograr llevarlo al deseado. Así, en la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad debe propiciar que se produzcan determinados cambios en la actividad pedagógica profesional de los directivos para lograr la optimización del proceso pedagógico, dirigido a concretar la manera de obtener la calidad en el proceso de formación del profesorado en el marco de la universalización de la formación docente y, de esta forma, poder medir el impacto de las acciones que se aplican. Esto presupone cambios en las formas, los métodos y estilos que se emplean.

El proceso de optimización sólo es posible cuando guarda relación con la tarea de dirección propuesta, para lo cual será necesario particularizar qué debe ser optimizado, de acuerdo con el objetivo trazado, tener en cuenta los criterios que se le plantean al sistema de dirección del proceso de formación inicial del PGI desde afuera, o los que vayan surgiendo durante el propio proceso de formación. Es oportuno señalar que si no se cuenta con estos criterios no se podría saber cuáles son las características que sustentan este proceso de formación. Para ello se destacan como criterios más importantes en la actividad de dirección de la formación inicial de los PGI, los siguientes:

- **Conducción del proceso:** Se analiza al tener en cuenta el nivel de correspondencia entre los resultados del análisis en el sistema de reuniones y las exigencias de los directivos escolares para lograr los objetivos previstos en el modelo del profesional y las tareas que deben desarrollar en la escuela como microuniversidad, el nivel de correspondencia entre esos resultados y las potencialidades de cada profesor en formación en determinado período de su desarrollo profesional.
- **Efectividad:** Se analiza al tener en cuenta los resultados del rendimiento académico de los profesores en formación en las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio, el

desarrollo de habilidades profesionales, desarrollo de habilidades comunicativas y los modos de actuación de estos en los diferentes contextos educativos.

- **Racionalidad:** Se analiza según el grado de correspondencia con las normas vigentes en la escuela y la urgencia/emergencia de los problemas y las proyecciones.

Luego, es necesario un microanálisis en cada Consejo de Grado donde se toman decisiones oportunas en las cuales la determinación de esos objetivos, precise los tipos concretos de actividad que se realizan, el nivel superior en que se logran, así como las características que deben poseer. Desde esta perspectiva se considera que el objetivo orienta todo el proceso de dirección y/o formación de los profesores en formación, al propio tiempo que determina el diseño de las acciones a seguir por parte de los implicados en la dirección de este proceso; estas deberán evidenciar la connotación metodológica de la naturaleza de la actividad pedagógica profesional de los directivos. Esta informa de la dimensión metodológica

DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Esta dimensión se presenta como expresión de la dialéctica entre los contenidos y las formas de abordar la formación inicial del PGI en la microuniversidad ,pero se sustenta en la selección y aplicación de los diversos métodos como: el diálogo abierto y franco, la reflexión compartida y, sobre todo, los estudios de casos, que son eficientes no sólo para la orientación formativa sino también para combinar el aprendizaje, y el diagnóstico de cómo piensan y cuánto avanzan en el desarrollo de determinada área de formación o de manera integral, configurando el estilo de dirección.

Ella informa de las características y cualidades que asume la dirección del proceso de formación inicial del PGI como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos en cualquiera de sus niveles de ejecución. En este interés, y a partir de esta connotación, todas las actividades que se desarrollen modelan la actividad pedagógica profesional del PGI; unas veces se presentan como modelación teórica y otras tendrán concreción práctica, según demanden las necesidades de formación y las formas de intervención, las cuales se determinan a partir de la complejidad del contenido de formación, las posibilidades reales de los sujetos implicados y los espacios disponibles.

Así, todas las actividades que se organizan, tienen un enfoque metodológico y se convierten en el espacio fundamental para desarrollar los contenidos de formación seleccionados. Tal definición se concreta en la ayuda metodológica como método por excelencia que se aplica a otras actividades; esto significa que todas las actividades exploren primero las concepciones e ideas previas que tienen los profesores en formación para ejecutar sus tareas; se les solicite la fundamentación de esas decisiones,

se les ayude en el perfeccionamiento de estas, por cuanto requiere de ellos niveles más altos de sistematización, coherencia y consolidación de la unidad entre conocimiento teórico, investigativo y práctico. Luego de la demostración por el sujeto formador implicado, se procede a la reflexión de este proceso por parte del profesor en formación y por último la modelación e implementación de las acciones, las que serán de nuevo sometidas a escrutinio y crítica individual o por grupos.

Esta idea se concreta en la práctica en diversas actividades según el sistema de trabajo de la escuela y los espacios creados en cada nivel de influencias. El director, por tanto, modela a nivel de centro para profesores universitarios a tiempo parcial, tutores y directivos de grado el tema que se ha determinado como centro del trabajo para una etapa; propone a estos actividades para el trabajo independiente, los talleres metodológicos de grado o las reuniones metodológicas y dejará presentado los procedimientos en los que se debe preparar a todos los profesores en formación. En su ejecución los jefes de grado y tutores los adecuarán a sus profesores en formación; mientras que los profesores universitarios a tiempo parcial incluirán estos procedimientos en el sistema de tareas docentes académicas, investigativas o extracurriculares y propiciarán una relación directa del componente laboral con el contenido académico en función de la práctica.

Tal precisión quedará planteada en el plan de trabajo de la etapa en forma de actividades en las que se precisará el tipo de actividad, el nivel de ejecución y las responsabilidades asignadas, todo ello a partir de un objetivo/contenido a desarrollar. Vale aquí destacar que estas actividades, al modelar la actuación del docente ante determinado problema pedagógico profesional, no sólo abordarán lo cognitivo - instrumental sino deberán develar, la orientación ideopolítica, el aspecto ético - profesional e inducir la implicación del profesor en formación a partir del desarrollo metacognitivo de su personalidad.

La dinámica de esta dimensión descansa en la articulación de la intervención y la reflexión sobre la práctica. En este momento desde su concepción, se incluyen dos acciones que se dan como proceso único si se tiene en cuenta que, para que un proceso de intervención resulte beneficioso, cada uno de los pasos debe estar antecedido de una correcta preparación y seguido de la reflexión compartida de los sujetos implicados. Se explica a continuación cada una de ellas por separado, pero en la práctica, el registro de la reflexión resulta el contenido esencial de la intervención.

- ***Intervención***

Intervenir supone ejercer influencia para resolver un asunto; por lo tanto, en este caso se destaca la acción de los gestores o participantes de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica a partir de sus roles y funciones en la práctica. Entonces, se considera en él un

enfoque integral, personalizado y de las necesidades de los directivos que deben ser atendidas para lograr el propósito que anima este proyecto. Se sustenta en que la intervención activa en grupo en un centro educativo es uno de los procedimientos que facilita el desarrollo formativo de los directivos, cuyo alcance permite profundizar en el conocimiento de la práctica educativa y sus bases para mejorarla.

Se justifica así las acciones de carácter metodológico integradas e innovadoras, de manera reflexiva y crítica; para lo cual deben incluirse los recursos y servicios que aseguran los objetivos planteados, tales como: horarios, tiempo, disposición, espacios, influencias y claridad de las acciones. Y es que la intervención incluye la influencia para concientizar y sistematizar las relaciones de los directivos en su práctica escolar cotidiana con los tutores, profesores universitarios a tiempo parcial y profesores en formación; sobre todo, para enfrentar la actividad de dirección, y exige utilizar como procedimiento el diálogo franco y abierto y las reflexiones compartidas al tomar como base el trabajo grupal.

Esto implica que más que realizar reuniones que vayan a la búsqueda de documentos formales, al análisis superficial de los indicadores, al análisis administrativo del funcionamiento interno del centro escolar, propicien reunir a los directivos, profesores universitarios a tiempo parcial, tutores y profesores en formación con frecuencia para debatir sobre la propia práctica pedagógica, en una atmósfera de respeto mutuo, respeto que significa interés por lo que hace el otro.

Se erige como una oportunidad/posibilidad de hablar y ser escuchado, de manera que todos los profesores en formación y docentes en general, puedan exponer sus proyectos, la práctica que llevan a cabo, nutrir las discusiones con lecturas de documentos normativos, debates científicos metodológicos sobre las propuestas de su trabajo científico estudiantil y trabajos de maestría, lo que permite que se enriquezcan mutuamente, al exigir el cumplimiento de las reglas de trabajo grupal que plantean: en el grupo todos leen, todos hablan, todos escriben, todos escuchan, todos reflexionan.

Las acciones que sustentan este momento toman como referente las funciones y la responsabilidad individual de los sujetos implicados dentro del grupo; estas constituyen los principales puntos de atención para los resultados de desempeño. Resulta entonces de interés que en el trabajo grupal, los directivos estén siempre alertas acerca de la labor que realizan los tutores y/o profesores universitarios a tiempo parcial y que a su vez, los tutores y los profesores universitarios a tiempo parcial estén siempre alertas de los avances de sus profesores en formación, compararlos con su diagnóstico y, de igual forma, comprometerlos con el proceso e iniciativas creadoras de manera que estos puedan ser objeto de análisis en el sistema de trabajo de la escuela.

En este sentido se considera que el éxito de la funcionalidad de estos grupos debe centrarse en la existencia de un patrón que delimite tareas, propuestas y aportaciones tales como: asignar trabajo a profesores en formación para que realicen actividades preliminares que luego, puedan ser respaldadas por una sesión de trabajo fructífero y significativo; conformar el grupo sobre la base de lo que puedan aportar o contribuir al trabajo desde su cargo o desde lo profesional; por lo tanto, la jerarquía jugará su papel en el momento que sea necesario y exigirá que todos los miembros trabajen en forma equivalente.

El hecho de concederle un papel determinante al trabajo grupal exige tener en cuenta proponer metas alcanzables, lo cual significa que todas las acciones no pueden conseguirse a corto plazo. Estarán en dependencia de lo que el propio grupo determine: la calidad de las habilidades y actitudes intrínsecas de los directivos, profesores universitarios a tiempo parcial, tutores y profesores en formación en forma individual y las decisiones que se tomen y la actividad del líder.

Téngase en cuenta que no resulta fácil cambiar estilos de dirección o personalidades estereotipadas; los logros serán alcanzables siempre que se propicie un clima favorable y se concientice el cambio y la necesidad de incluir en el sistema de trabajo de la escuela este proceso formativo que unido a la formación del escolar constituye la piedra angular de la actividad de dirección en la escuela asumida ahora como microuniversidad. Por ello será necesario comprender las resistencias que puedan generar los análisis, las reflexiones y los propios cambios que supone en las concepciones y los modos de actuación de los directivos implicados.

Asumir el trabajo grupal/individual en el perfeccionamiento de la dirección de la formación inicial del PGI de Secundaria Básica evidencia la necesidad de convertir al director en el principal gestor de los cambios, de tal manera que conciba la escuela como un espacio para crecer, realizarse y vivir; lo cual implica que conozca la política educacional y tome posiciones en correspondencia con su realidad y recursos para que pueda planificar y proyectar el cambio por etapas, de forma democrática y creadora, en el cual su liderazgo parta del compromiso y la implicación personal, aproveche las potencialidades de sus profesores universitarios a tiempo parcial, tutores y de los propios profesores en formación; de esta forma se fortalece el desarrollo personal lo cual le permitirá ofrecer confianza, potenciar la verdad y, por consiguiente, no establecer barreras para las relaciones.

Estos elementos le serán factibles para transmitir las orientaciones, al ofrecer alternativas para el logro de su cumplimiento, las cuales pueden ser modificadas a partir de lo que el grupo sugiere; de tal forma

se puede ejercer el control de forma participativa y se evaluará atendiendo a todos los factores implicados.

Por tanto, las acciones que se acometerán tienen como contenido esencial el trabajo metodológico, visto este como proceso de profesionalización y en la medida que se profundiza en la práctica, si se asume e interviene en ella y desde ella. Con este propósito se organizan y desarrollan talleres metodológicos como espacio de diálogo entre directivos, profesores universitarios a tiempo parcial, tutores, profesores en formación y como base para la teorización que guiará la práctica. Por su carácter pueden ser **reflexivos**- orientados a analizar problemas y sensibilizar a los sujetos implicados en sus roles al identificar las causas de los problemas – y **participativos** -dedicados a construir y fundamentar propuestas de acciones conjuntas- para concretar la transformación.

Estos talleres se asumirán en dependencia del nivel de necesidades de los directivos en sus respectivos órganos técnicos y de dirección, por ello, no se deben concebir como algo más que complejice su actividad de dirección, sino como una forma de organizar determinadas actividades de dirección, por ejemplo se pueden emplear en la realización de cortes evaluativos del proceso de formación, cierre de módulos entre otros.

La importancia de incorporar en el sistema de trabajo de la escuela la realización de estos talleres permite consolidar la formación teórica de los directivos, prepararlos para acometer con enfoque científico la solución de problemas profesionales que antes no formaban parte de su actividad pedagógica profesional y de hecho se capacitan para dar continuidad a su desarrollo intelectual y científico, lo que les permitirá desarrollar hábitos de pensamiento activo, crítico y creador, amor por la profesión y espíritu para erradicar las dificultades; exigencias que hoy se plantean a la dirección educacional en cualquier nivel, pero con más énfasis en la que se realiza en la escuela. Es a partir de la identificación de objetivos, que se promoverán el desarrollo de un pensamiento alternativo a través de la acción y la reflexión sobre la propia práctica.

- **Reflexión sobre la práctica**

Reflexionar supone meditar sobre la práctica y se refiere a un proceso de análisis crítico mediante el cual se pueden desarrollar destrezas de razonamientos lógicos, juicios reflexivos y actitudes que son condicionantes para ser un profesional reflexivo. Por tanto, significa la capacidad de los gestores o participantes de la dirección del proceso de formación inicial de los PGI en la microuniversidad de revisar y dar sentido a su propia actividad pedagógica profesional, dirigida no solo a interpretar la realidad sino a transformarla. Resulta necesaria la búsqueda de información y discusión sobre

cuestiones de carácter metodológico, aspectos esenciales del modelo del profesional y el plan de estudio de la carrera, de carácter personal y profesional. Luego, debe potenciar el pensamiento reflexivo como alternativa fundamental de autoformación.

La reflexión vista como reconstrucción, se basa en una concepción dialéctica como reorganización o reconstrucción de experiencias que posibilita la emancipación de los directivos para transformar el contexto educativo. Debe verse como un proceso de encuadre, exploración, estructuración de problemas. Desde esta perspectiva, el perfeccionamiento de la dirección del proceso de formación inicial de los PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad debe caracterizarse por:

- Una preocupación activa sobre el cumplimiento de los objetivos que se recogen en el modelo del profesional y los propósitos y consecuencias sobre la eficacia técnica significativa del proceso de formación inicial del profesorado.
- La combinación de habilidades de indagación y desarrollo de actitudes de apertura al pensamiento crítico, responsable, flexible y entusiasta.
- La aplicación de un proceso espiral; mientras los directivos observan, evalúan y revisan las prácticas que llevan a cabo sus profesores en formación.
- El juicio de los directivos informados en la autorreflexión y las intuiciones de las diferentes descripciones educativas como base de la formación docente.
- La exigencia de un directivo reflexivo que cuestione sus metas, sus prácticas y resultados, que considere a corto y a largo plazo los efectos; que reconozca los dilemas, reformule decisiones, experimente y evalúe; que tome decisiones sobre bases conscientes y cuidadosas, consideraciones de principios y consecuencias técnicas, educativas y éticas.
- El conocimiento del contenido del trabajo metodológico, opciones pedagógicas y teóricas, las características de sus profesores universitarios a tiempo parcial, tutores, profesores en formación, las exigencias de la escuela y la sociedad.

Lo anterior deja claro que la reflexión rememora la acción y permite hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se manifiestan en la acción, al tomar en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en una situación e identificar las cuestiones y las circunstancias en que surgen. La reflexión se apoya en la discusión entre los participantes, lo cual revela que al insertarse en el proceso de profesionalización genera espacios más amplios de reflexión y, sobre todo, permite encontrar los argumentos que guían la actuación de una u otra manera. Luego,

la reflexión continúa del conocimiento desde el análisis de la práctica, es un proceso complejo que necesita que los directivos aprendan permanente e innovadoramente de su propia práctica personal y colaborativa para lo cual es necesario asumirla de manera crítica.

- ***Valoración para la reelaboración de acciones***

Este momento se relaciona con la ejecución y cierra el ciclo metodológico que incluye esta dimensión. En la valoración los cambios y mejoras explícitas o encubiertas se manifiestan en la actuación profesional de los directivos y los demás sujetos implicados en la formación inicial de los PGI. Por su carácter cualitativo, la valoración de los cambios debe ser registrada minuciosamente por los directivos y sus gestores. Supone que los propios directivos concienticen sus cambios y los que operan a todos los niveles; por eso, debe propiciar la reelaboración de las acciones las cuales dependerán del rumbo que tengan los cambios y de la iniciativa de los implicados, a partir de las propias necesidades y concepciones de estos y de los profesores en formación para dirigir su grupo educativo.

Llegado a este punto se dejan creadas las condiciones para convocar a los implicados en el proceso de evaluación de todo el ciclo directivo y por esta connotación se configura una dimensión que la especifica.

DIMENSIÓN EVALUATIVA

La relación que sustenta esta dimensión informa acerca del proceso sistemático de recogida y valoración crítica de los resultados del sistema de trabajo para conformar los juicios de valor acerca del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad y de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares. Estos juicios se utilizan en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar el proceso formativo.

Hay que tener en cuenta que en la formación inicial del profesorado, se necesita concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento y una oportunidad más de aprender y continuar aprendiendo. Por tanto, se precisa que la proyección y práctica de la evaluación tribute a promover nuevos aprendizajes en los directivos acerca de la naturaleza y contextualización del proceso en cuestión. En este sentido, se convierte en el modo por el cual los sujetos que aprenden expresan su saber, el cual encierra no lo inmediato, sino un (re)aprendizaje de los saberes acumulados, al integrar los modos de razonar y actuar en correspondencia con la racionalidad dinámica, estable y abierta que exige este proceso.

De esta manera al concebir la evaluación se persigue constatar el grado de cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional, el cual se manifiesta en el desarrollo integral de la personalidad del PGI en formación y su desempeño profesional como síntesis e integración de lo personal/profesional. Tal consideración deviene reguladora de la intervención, pues incluye la información sobre la calidad del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad y de la actividad pedagógica profesional de los directivos desde la especificidad de su nivel de dirección con énfasis en los métodos y estilos que se han utilizado para promover y lograr los objetivos propuestos.

Luego, se evalúa con el propósito de fundamentar la manera en que se consiguen los progresos de los sujetos que participan en el proceso formativo, así como todos aquellos aspectos que desde las acciones de dirección necesitan ser adecuados. En este proceder dialéctico, la evaluación se convierte en actividad continua de conocimiento, aprenden quienes con ellos trabajan y a los que enseñan, sobre los aciertos y los errores cometidos. A partir de ellos, de las dudas y de las inseguridades, de las opiniones y de los argumentos, de los saberes, de las actitudes y de las capacidades que se desarrollen en este proceso se podrá reconceptualizar la dirección del proceso formativo.

Del conocimiento adquirido los directivos podrán tomar decisiones justas y razonables. En este sentido hay que considerar que en la microuniversidad, la evaluación del profesor en formación adquiere un carácter participativo toda vez que se concibe como una actividad formativa diagnóstica que explora los criterios de los participantes del proceso de formación sobre su calidad. Lo anterior fundamenta la necesidad de sensibilizar a los implicados para que la evaluación se asuma como un proceso de consolidación de aprendizajes de actividades de dirección y fundamento de la toma de decisiones.

La evaluación en este momento se considera entonces como una valoración crítica del proceso y resultado; por tanto, la información se obtiene de la compilación de datos que se obtiene en cada una de las acciones de dirección del sistema de trabajo. Por ello, la visión de evaluación desde cada etapa del sistema de trabajo contempla el registro minucioso de los indicadores que miden la eficiencia del proceso, asistencia, rendimiento y la evaluación cualitativa recibida por los profesores en formación en cada actividad curricular realizada; precisa además, entre otros criterios, los aspectos positivos y negativos que se identifican como causas de los resultados que alcanzan los profesores en formación. Se entiende así que el valor agregado de esta dimensión se sustenta en la dinamización de las relaciones entre los sujetos al retroalimentar la marcha del proceso y los resultados que se alcanzan así como al facilitar, reajustar la toma de decisiones en la dirección del proceso.

Luego, las renovadoras formas de concebir la evaluación de la dirección de la formación inicial de los PGI en la microuniversidad garantizará el estado de perfeccionamiento permanente del proceso de formación. Por tanto, se involucran directivos, tutores y profesores universitarios a tiempo parcial y al propio profesor en formación, los cuales pueden aportar juicios críticos esenciales para tomar decisiones adecuadas ante las necesidades formativas y las exigencias del contexto en que tiene lugar el proceso.

Seguir esta idea en la práctica, significa reconocer que el análisis valorativo posibilitará rectificar -sobre la propia dinámica del proceso- la manera en que se ha concebido la experiencia formativa para – además- aprender de la experiencia, el modo en que se puedan mejorar futuras actuaciones profesionales y replantear los aspectos organizativos, metodológicos que lo condicionan. En este interés al evaluar se deberá cumplimentar los siguientes momentos:

- ***Identificación de los cambios en la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares***

Al considerar, que en la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares descansa el perfeccionamiento del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad se reconoce, que los cambios que se introducen en ella estarán relacionados con el resultado de la formación de los PGI de acuerdo a los objetivos del año/carrera. A partir de estas consideraciones identificar los cambios implica, que se valore por los directivos en sus niveles de dirección el cumplimiento de las acciones de dirección previstas, la manera en que se logran optimizar los espacios y recursos; las modificaciones realizadas para contextualizar las indicaciones de la dirección integrada municipal/provincial y nacional y la participación de los sujetos en la toma de decisiones y ejecución de las actividades formativas sobre todo de carácter metodológicas. Así mismo incluye la valoración de los factores que favorecen o limitan su desarrollo y el alcance de estos para proyectar el nuevo ciclo.

En este sentido es necesario tener en cuenta los factores que afectan el sistema, tanto de carácter administrativo como organizativo (tiempo, recursos, disponibilidad). Pero, además, desde este enfoque, se considera que los directivos necesitan desarrollar determinadas capacidades, habilidades y valores que deben incluirse en las referencias acerca del cambio. Por tanto, no solo se consigue una valoración crítica de la dirección de la formación inicial, sino también de cómo se fomenta y desarrolla la comunicación interna entre los profesores universitarios a tiempo parcial, tutores, los profesores en formación, cómo se potencia el trabajo en grupo, y se favorece una mejor imagen de la escuela como

microuniversidad. Tal consideración sirve de marco para acometer el segundo momento de dirección que concreta esta dimensión:

- ***Valoración de los resultados de los profesores en formación***

Incluye la valoración del trabajo que desarrolla como docente y de la efectividad de los objetivos, métodos y medios empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje que tienen a su cargo. Deberá dar cuenta del estado actual, logros y debilidades, lo cual permite estimular los buenos resultados y ofrecer información acerca de lo que deben modificar para un mejor desempeño. Luego, los modos de actuación se evalúan desde la perspectiva del proceso y del resultado de la labor; por tanto, deben ofrecer información acerca de la manera en que aplican en la práctica los aprendizajes que adquiere a partir de las intervenciones curriculares y metodológicas que recibe en la microuniversidad.

Los resultados, por tanto, informarán acerca de los niveles de desarrollo del profesor en formación, su situación respecto de la etapa que cursa y en su desempeño; debe propiciar las comparaciones precisas y determinar distancias entre una situación actual y la deseable en función del pronóstico que es necesario hacer acerca del desarrollo formativo del profesor en formación. Desde esta perspectiva se pasa a otro momento.

- ***Proyección del perfeccionamiento***

Llegado a este punto, se precisa tomar en cuenta los resultados como punto de partida para organizar las acciones formativas de los sujetos implicados desde una concepción proyectiva y secuenciada de las intervenciones que se enfocan hacia las experiencias -de relaciones y de aprendizaje- las cuales dejarán explícitas las interacciones que tendrán lugar. La proyección, por tanto, debe sintetizar la integración de dos aspectos esenciales:

La unidad entre educación e instrucción vinculadas a la forma de presentar los problemas identificados, la manera de expresar el propósito que lo define y el tipo de intervenciones que abordará los aspectos cognitivos que necesitan ser tratados, de modo que en todas se integren desde el significado y sentido de las acciones que la conforman para favorecer un aprendizaje de base motivacional - afectivo, consciente y de compromiso social con la transformación del proceso de formación de la personalidad del PGI y poder alcanzar niveles cualitativamente superiores en su desempeño profesional integral.

La vinculación del estudio con el trabajo que deviene en naturaleza de las actividades de formación y cuya connotación reflexiva, crítica y colaborativa potencia la interrelación de los implicados y

promueve la configuración de un pensamiento renovador de la formación inicial del PGI en la microuniversidad al concretar ésta como contenido de la dirección.

Los criterios de análisis y aspectos a considerar para constatar el grado de cumplimiento de cada una de las dimensiones se presenta en el **Anexo 2.1**

- **Los niveles de relaciones**

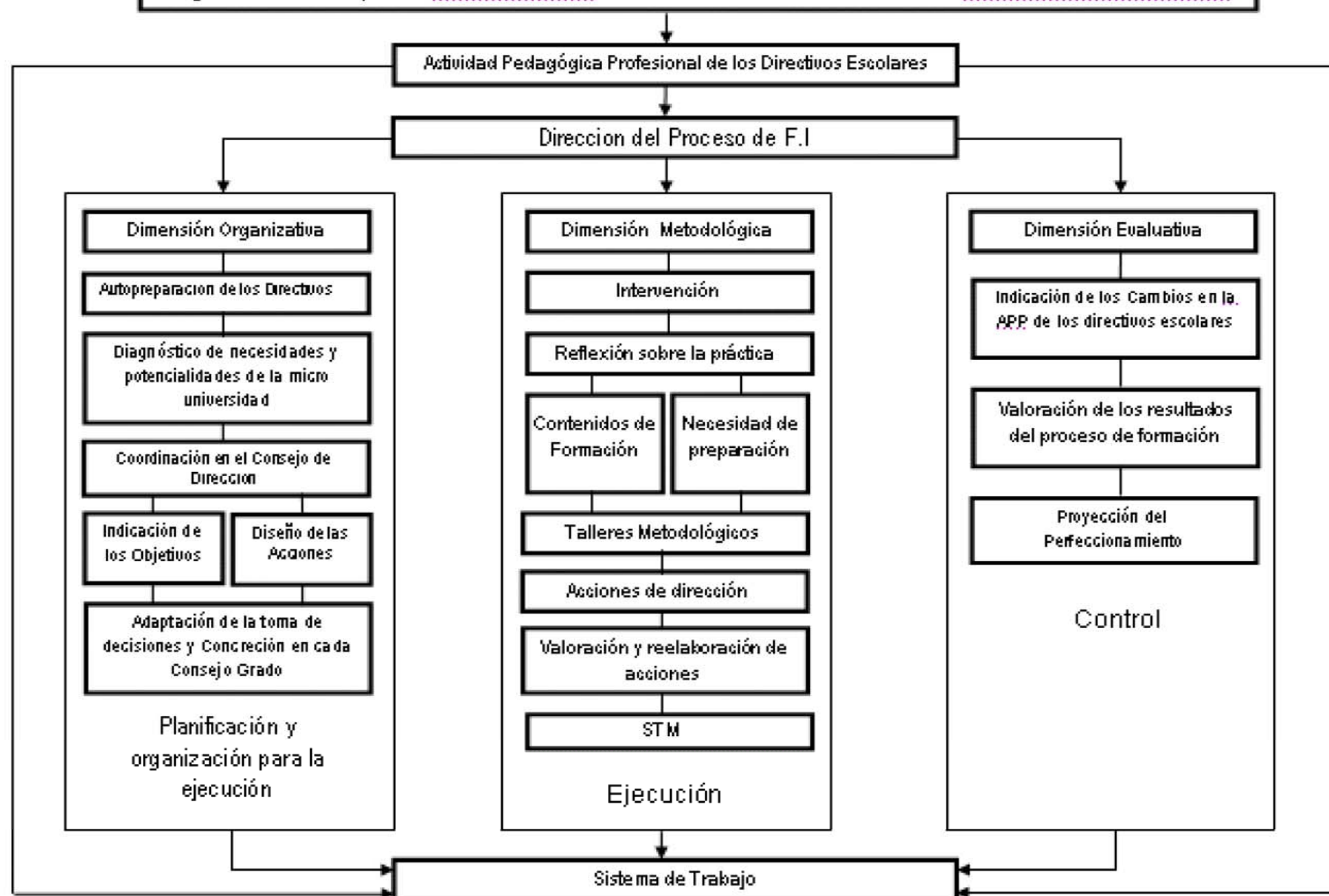
El primer nivel de relación es el que se desarrolla entre el currículo y el trabajo metodológico de la escuela, que tiene lugar en el sistema de reuniones de los órganos técnicos y de dirección y se expresa en la adaptación de la toma de decisiones sobre el contenido de las actividades formativas que deberá recibir el profesor en formación.

El segundo nivel relaciona los contenidos de formación con las necesidades de preparación de los sujetos implicados para enfrentar el proceso formativo. Esta adopta la forma de talleres metodológicos de manera que dinamicen su actividad pedagógica profesional y garanticen la concreción y reconceptualización de la toma de decisiones.

El tercer nivel destaca la relación entre los cambios en la actividad de dirección y los modos de actuación de los sujetos como criterio de valoración que advierte las implicaciones que han tenido en los resultados del proceso formativo de los profesores en formación. Esta valoración se asume como un aspecto a abordar en las reuniones de los órganos técnicos y de dirección.

La representación gráfica del modelo propuesto se presenta en la **figura 4** que aparece a continuación:

Fig. 4 Modelo para la Dirección del Proceso FI del PGI en la Microuniversidad



Conclusiones Parciales del Capítulo II

El modelo que se propone contiene sus propios presupuestos teóricos expresados en ideas fundamentales, donde se incluyen aspectos de carácter filosófico, socio-psicológicos de la dirección. Pero su concreción práctica descansa en el interés de convertir en parte del sistema de trabajo de la escuela la formación inicial del PGI de Secundaria Básica y en función de ello dotar al directivo de una herramienta de trabajo para conseguir este propósito. De esta manera no solo se le indica qué debe hacer sino también cómo hacerlo y con qué recursos debe implicarse en su práctica pedagógica profesional para concretar la política educativa.

En este proceso se revelan las relaciones que expresan el proceso de formación inicial del PGI de este nivel educativo en las que resulta esencial la que se establece entre las dimensiones organizativa, metodológica y evaluativa como expresión de la totalidad de este proceso, que se sintetiza en los niveles de relaciones de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica.

Sin embargo, la reflexión de la autora se orientó, además, a declarar las prerrogativas del modelo que se propone para resolver el problema planteado en esta investigación; se entiende que estas pueden ser valoradas desde los aspectos siguientes:

- Adaptabilidad al nivel de dirección en correspondencia con las disposiciones políticas que sustenta la concepción de la Universalización Pedagógica.
- Concepción humanista que se fundamenta al tener en cuenta al hombre, sus potencialidades así como el papel esencial de la toma de conciencia acerca de la naturaleza socio - cultural del problema, lo cual sirve de base para la acción.
- Orientación práctica del cambio que sustenta la contextualización de los objetivos, las responsabilidades que asumen los sujetos implicados y la necesaria preparación para la acción.
- La unidad como sustento ideológico para la dirección del cambio que se concreta en la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares como una vía para resolver los problemas y tomar las decisiones correspondientes.

Luego, el modelo puede propiciar cambios significativos en la dirección de la formación inicial del PGI en la escuela Secundaria Básica, así como cambios en los modos de actuación de quienes lo implementan. De hecho al apelar a la contrastación del modelo actual con la propuesta es posible inferir la connotación teórico práctica que encierra el modelo como propuesta. Esta se sintetiza en el cuadro que se presenta a continuación:

CRITERIOS DE ANÁLISIS	MODELO ACTUAL	PROPUESTA	
SUJETOS QUE INTERVIENEN	La intervención fundamental del tutor	Integra las responsabilidades y reconoce al director como principal gestor de la formación inicial	
OBJETIVO	Organizativa	Desarrollo y transformación	
ORIENTACIÓN	Profesional	Personal	Profesional
ENFOQUE	Centrado en las tareas	Integración de influencias y sistematización de la intervención	
ESTRUCTURACIÓN	Centrada en lo laboral	Centrada en el desarrollo personal profesional	
NIVELES DE CONCRECIÓN	Normativa y de contenido	Formas, métodos, estilos sistema de trabajo	

Sin embargo, de acuerdo con esta representación se informan en el capítulo que sigue los resultados y las conclusiones que desde la práctica enriquecen el modelo para perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad.

CAPÍTULO III

VALIDACION DEL MODELO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL EN LA MICROUNIVERSIDAD DE SECUNDARIA BÁSICA: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se efectúa la valoración de la factibilidad del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad. Se comienza con la valoración por criterios de expertos, lo cual posibilita establecer el valor teórico, metodológico y práctico del modelo propuesto. Para buscar un mayor nivel de concreción, se prosigue con la explicación de cómo se efectuó la evaluación de su factibilidad, ante los directivos y metodólogos de la provincia, lo cual permitió realizar los ajustes necesarios antes de someterlo a la práctica. Se concluye con la valoración del estudio de casos. Todo lo anterior conlleva a corroborar la factibilidad y pertinencia de esta investigación científica.

Conviene declarar que la factibilidad del modelo; es decir, la posibilidad de que sea aplicado, se verifica si: permite insertar en el sistema de trabajo de la escuela el proceso de formación inicial del PGI; concibe la preparación de los sujetos implicados; considera las características propias de cada centro; tiene en cuenta las potencialidades de los directivos, posibilidades de cambios en los métodos y estilos de trabajo de estos; permite dirigir desde una concepción participativa de dirección; incluye la participación cohesionada de los agentes socializadores del proceso tutores y profesores universitarios a tiempo parcial. Lo pertinente se corresponde con su adecuación y conveniencia de acuerdo con las exigencias sociales, políticas y formativas de la escuela Secundaria Básica actual.

3.1 Valoración por criterio de expertos del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad.

Con el fin de realizar la constatación teórica y empírica de la propuesta, se acudió al criterio de expertos, dado que la presente investigación, con un carácter teórico y explicativo, busca proporcionar un modelo que revele el perfeccionamiento de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad. En las ciencias sociales el criterio de expertos constituye una valiosa herramienta para lograr la necesaria flexibilidad de las indagaciones empíricas o teóricas realizadas. Se apoya en la opinión de aquellos individuos a los que se puede calificar de expertos del tema en cuestión y utiliza e investiga la opinión dada por estos.

Existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. De los tipos que existen el presente estudio asume el procedimiento basado en la autovaloración de los expertos, que como señala Campistrous, L y Rizo, C. 1998, es un método sencillo y completo dado que nadie mejor que el propio experto puede valorar su competencia en el tema.

La valoración del modelo por criterio de expertos presupone determinar los indicadores que acreditan su competencia. Según las exigencias del proceso fueron seleccionados treinta (30) profesionales a partir de su vínculo directo con el tema objeto de estudio.

De ellos, once (11) clasifican previamente como expertos por los estudios e investigaciones realizados en este tema, avalados por publicaciones nacionales e internacionales; también porque la obra realizada por ellos se refleja en la plataforma de pensamiento de la autora y se sistematiza de manera crítica en las reflexiones que se presentan en el capítulo I. Se destaca además que siete (7) de estos expertos conocían con anterioridad de esta investigación, es decir de sus antecedentes y de cómo se fue gestando el modelo que se presenta como resultado. En este caso por su vínculo al proceso y a la formación de la investigadora.

El empleo del criterio de expertos se inició con la realización de una encuesta (**Véase Anexo 3.1**) a fin de determinar el coeficiente de competencia de cada experto, a partir del cálculo de los coeficientes de conocimiento y argumentación para, sobre esta base, hacer la selección definitiva. De 30 seleccionados, respondieron 24, quienes clasifican como expertos al obtenerse en el procesamiento de las respuestas dadas por ellos que: 18 para un 75 % tienen un nivel de competencia alto y 6 para un 25%, clasifican como medio, como resultado el promedio del nivel de competencia de los 24, es alto (0,8112). (**Véase Anexo 3.2**).

Lo anterior refrenda los criterios de selección previa. El grupo en general quedó conformado por el conjunto de expertos de la siguiente manera: 3 se vinculan a dirección y pertenecen a la Sede Central, 9 representantes de las Sedes Centrales, 7 dirigentes y funcionarios de las direcciones nacionales y provinciales de la educación Secundaria Básica y representantes de las Sedes Municipales, 5 directivos de la educación Secundaria en el territorio representantes de las sedes y microuniversidades. De ellos 10 Doctores en Ciencias Pedagógicas, 8 Master, 3 aspirantes a Doctor en Ciencias Pedagógicas y 3 a Master en Educación. Se constató que los años de experiencia en la labor docente oscilan entre 10 y 35. La caracterización más específica se ofrece en el **Anexo 3.3**.

En aras de determinar los criterios valorativos de los expertos, en torno al grado de factibilidad del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica, se le entregó

a cada experto un material contentivo de los fundamentos, la estructura y la explicación del modelo. De la lectura y el análisis pertinente respondieron las preguntas expuestas en la encuesta adjunta al material.

La encuesta elaborada en la primera aplicación se diseñó con 10 preguntas que abarcaron desde la concepción del modelo como totalidad, el tratamiento a la definición de este y cada uno de los momentos que es necesario tener en cuenta para la dinámica funcional del proceso en el sistema de trabajo de la escuela. La segunda aplicación contó con 8 preguntas que incluyeron los elementos teóricos y preguntas relacionadas con cada uno de los componentes (fundamentos, momentos de la dinámica funcional). En ambos casos se recogió también la opinión de los expertos, sugerencias y recomendaciones acerca de los aspectos señalados en cada encuesta (**Véase Anexos 3.4 y 3.5**).

La aplicación del criterio de expertos en ambos casos fue precedida de su capacitación; se les ofreció información sobre el modelo, lo que enriqueció las valoraciones que aportaron y sus opiniones y sugerencias resultaron de gran provecho para la investigación.

Con la encuesta se pudo obtener como resultado la ubicación, según los expertos, de cada uno de los aspectos evaluados. Consideraron, en la primera aplicación las preguntas 1, 2, 3, 6 y 7 como bastante adecuadas y las 4, 5, 8, 9, y 10 como muy adecuadas, tal como se aprecia en los anexos (**Véase Anexos 3.6 y 3.7**). En la segunda aplicación las preguntas 1, 2, 7 fueron valoradas como bastante adecuadas y las preguntas 3, 4, 5, 6, 8 como muy adecuadas (**Véase Anexos 3.8 y 3.9**).

El criterio de expertos reveló aceptación de la propuesta del modelo para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad. Los expertos expresan su aprobación; sin embargo, al intercambiar y recoger sus opiniones fueron más enriquecedores. Sugieren prestar atención a aspectos relacionados con la **formas de concreción** que apuntan hacia su especificidad y el papel activo de los directivos escolares en la dirección de este proceso; además en cuanto a la estructura del **modelo** buscar mayor precisión y hacer énfasis en sus relaciones y respecto a los **presupuestos** destacar la concepción transformadora y desarrolladora de la dirección del proceso.

En la segunda aplicación sus opiniones revelaron mayor integridad entre los componentes del modelo. Se observa mayor orientación en la definición, la correspondencia de los fundamentos con los momentos de la dinámica funcional y muy favorable el incluir el proceso en el sistema de trabajo de la escuela. La valoración de los expertos ofrece resultados positivos sobre el modelo propuesto al encontrar la mayor cantidad de selecciones entre los índices de muy adecuado y bastante adecuado,

con las sugerencias que se citaron anteriormente y que se tuvieron en cuenta en la conformación final del modelo.

3.2 Valoración de la factibilidad del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica con directivos

Con el propósito general de valorar y enriquecer el modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad, con vistas a su aplicación práctica, se procedió a evaluar su factibilidad. Desde el punto de vista metodológico se consideró oportuno apelar a los recursos de la metodología cualitativa, orientada a la interpretación, comprensión y asociación de resultados; esta permitió que los participantes emitieran sus criterios desde sus perspectivas y establecieran relaciones e interconexiones entre los elementos que intervienen en la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad, ampliando así la óptica interpretativa de la investigadora; por ello no sólo se interpreta, sino que se buscan las asociaciones que muestran las dimensiones y complejidad de este proceso, al permitir una comprensión más integral y adecuada de la realidad.

En este sentido se utilizó como técnica el grupo de discusión, a los que fueron convocados metodólogos y directivos de la estructura provincial y municipal y de las escuelas de Cienfuegos. El criterio que se tomó en cuenta para su selección priorizó el vínculo directo con la educación Secundaria Básica, así la organización del grupo de discusión se hizo corresponder con los niveles de ejecución de sus funciones de dirección: se incluyeron metodólogos del equipo provincial y del equipo municipal de Cienfuegos, además directores de las escuelas Secundarias Básicas del municipio de Cienfuegos. Aunque es importante significar que no siempre se contó con la participación de estos por cuanto alegaron un cúmulo de tareas administrativas a realizar.

Se partió del criterio de que el *grupo de discusión* es una técnica de investigación que consiste en reunir un número de personas y suscitar entre ellas una conversación sobre el tema que se quiere investigar, en este caso, estuvo dirigido por la autora de la investigación con vistas a tomar notas y no obviar ningún detalle útil para su desarrollo. Las reflexiones realizadas se erigieron, sobre la base de la participación activa y colaboradora de las personas a partir de la necesidad de respetar las opiniones de cada uno.

La herramienta metodológica fundamental que se empleó en los espacios de aprendizaje y socialización fueron las discusiones con los directivos de diferentes niveles de dirección. Estas fueron estructuradas

sobre una espiral dialéctica en tres etapas fundamentales: una que permitió examinar mediante un autodiagnóstico la cotidianidad del sistema de trabajo de los sujetos implicados en la dirección escolar con especificidad en la formación inicial del PGI, otra que permitió profundizar en los elementos teóricos, y finalmente aquella en la que tiene lugar el regreso a la práctica para transformarla. En todos se emplearon metodologías participativas de análisis general y evaluación.

El primer grupo de discusión tuvo como objetivo valorar aspectos fundamentales acerca de la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica y su contribución a la actividad pedagógica profesional que desarrollan los directivos de este nivel educativo: qué implica redimensionar el sistema de trabajo de la escuela e incluir en el mismo este proceso.

Se comenzó el segundo grupo de discusión con la presentación del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad y el procedimiento por parte de la investigadora principal, donde enfatizó en cada una de las etapas para su implementación. Seguidamente, se dirigió el debate entre los participantes con el objetivo de valorar y mejorar el modelo propuesto desde las críticas y las sugerencias en cuanto a: acomodo a las exigencias sociales, políticas y formativas de la formación actual del profesorado del nivel medio básico a la luz del proceso de universalización de la formación docente; los espacios e influencias que coexisten en la escuela para potenciar el proceso y cada una de las dimensiones de este, así como, su factibilidad y sus posibilidades de aplicación en la práctica.

Los participantes coinciden en que el modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad precisa y orienta la actividad pedagógica profesional que realizan los directivos y tutores y/o profesores universitarios en la dirección de este proceso. El 96,7% plantea que el modelo que se propone resuelve la insuficiencia del nuevo modelo educativo de la educación Secundaria Básica, que no declara explícitamente desde lo teórico y metodológico cómo instrumentar en la microuniversidad determinadas tareas relacionadas con la planificación, organización, ejecución y control de este proceso en que también incluye los sujetos de la microuniversidad y, por tanto, no declara cómo dirigir la formación de estos profesionales de la educación en su etapa de formación inicial.

En cuanto a los presupuestos teóricos del modelo para la dirección de este proceso, los sujetos plantean, en sentido general, que se exponen de forma clara y precisa; específicamente los metodólogos y la coordinadora de la carrera en el municipio de Cienfuegos sugieren explicitar las formas en que se pueden desarrollar los talleres en la escuela. Además consideran válidas los

momentos que se asumen para dirigir el proceso de formación inicial del PGI, en tanto facilitan y orientan la dirección escolar.

La disposición y colaboración de los participantes contribuyeron a la precisión del funcionamiento de la escuela como microuniversidad; en este sentido influyó notablemente la experiencia de los directores de las ESBUs Frank País y Rafael Espinosa que participaron en la validación del modelo. Estos sugieren la necesidad de respetar la planificación del sistema de trabajo de la escuela por parte de los agentes externos.

Otras reflexiones del grupo de discusión, realizadas en particular por los directores, permitieron proponer que se expliquen con más profundidad las tareas que se deben realizar en cada una de las etapas del sistema de trabajo; recomiendan, además, se expongan las formas de intervención y los niveles de responsabilidad de los sujetos implicados en la dirección del proceso.

Se consideró igualmente importante en el ejercicio de evaluación, valorar la flexibilidad del modelo en cuestión y la posibilidad de reajustarlo, en dependencia de las características de cada centro escolar y la preparación de los sujetos implicados. Manifiestan como positivo el hecho de que los sujetos involucrados en la ejecución del proceso, sean los que participen en la planificación, organización y evaluación y que el Consejo de Dirección sea un órgano importante en su concreción.

De las reflexiones realizadas en los grupos de discusión se pudo concluir que, aún cuando existe un interés por el cambio en la dirección del proceso de formación inicial del PGI, se identifican barreras tales como: ciertas resistencias al cambio conceptual- la práctica responsable como alternativa para cubrir el déficit profesoral-; predominio de una concepción pragmática y de apego a la emergencia para solucionar los problemas formativos; fallas en la planificación, organización y control de las actividades de formación docente con carácter diferenciado para los profesores en formación; falta de sistematicidad en las intervenciones; insuficiente rigor e integralidad en el control y evaluación del profesor en formación por parte de los directivos. Otro obstáculo que observan para la aplicación del modelo es el hecho de garantizar las condiciones mínimas para que los profesores en formación puedan cumplimentar sus tareas entre ellas: transporte, condiciones de vida en la villa universitaria e incluir el tema en las visitas de ayuda metodológica que se efectúan por las distintas instancias.

Las críticas y sugerencias realizadas por los participantes en los talleres, ofrecieron elementos valiosos acerca de la comprensión del modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad, así como de su pertinencia y factibilidad.

3.3 Particularidades del proceso: perspectiva desde la investigación de cada caso

El interés por lograr que los fenómenos sean estudiados en su desarrollo, constituye un principio básico de la investigación que además advierte la necesidad de estudiar las particularidades del proceso como casos concretos; esto se justifica en el propósito de comprender y diagnosticar su comportamiento e instrumentar acciones dirigidas a perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial de los PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica como una oportunidad para validar el modelo en diferentes contextos.

Asimismo, la unidad metodológica de la investigación educativa y las características generales de un estudio de casos en el marco de las exigencias de la investigación científico pedagógica, sirvieron de base a la implementación de la dinámica del modelo para perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en cada microuniversidad. Se ha tomado como referencia la tesis de doctorado de Parra (2007) que muestra el valor metodológico del proceso para este tipo de estudio. Además se ha consultado el libro de Metodología de la investigación cualitativa de Gregorio Rodríguez (2004), como una importante referencia para organizar este apartado. En este sentido es necesario aclarar que si bien se ha convertido usual el término **estudio de caso** como un estudio profundo, integral de una persona en su generalidad -siguiendo un enfoque clínico-lo cierto es que este tipo de estudio no se limita al mismo. Se advierte que un **caso** puede ser una familia, una empresa, un aula, un acontecimiento, instituciones, documentos, un plan curricular, programa de estudios, leyes de un determinado período histórico, un hecho particular (de relevancia para la comunidad) o cualquier otro objeto de interés siempre y cuando se realice un examen exhaustivo, sistemático, se recojan datos y se haga un informe, ya sea verbal o escrito.

Según señala Rodríguez G, (2004) el estudio de casos es definido por Denny (1978:370) como *“un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”*. Otros autores como MacDonald y Walker (1977) (también tomado de Rodríguez G, 2004) se refieren al estudio de casos como un examen de un caso en acción. Patton (1980) (también tomado de Rodríguez G, 2004) lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos. Nótese como en todas las definiciones se coincide en plantear que el **estudio de casos** implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

El estudio de casos permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, para ello utiliza múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente. Por otra parte, ello

conlleva el empleo de abundante información subjetiva y una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información.

Es especialmente útil cuando se pretende comprender un fenómeno real al considerarse todas y cada una de las variables que tienen relevancia en él y cuando se busca explorar o evaluar situaciones o fenómenos complejos.

El estudio de casos es considerado por Rodríguez G, 2004 como una estrategia de diseño de la investigación apropiado para aprehender la realidad de una situación estratégica y es idóneo para investigar en estudios de dirección, en los que se requiera explicar relaciones causales complejas, analizar procesos de cambio, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o acercar posturas teóricas, tanto de forma exploratoria como explicativa, emplear una perspectiva holística, amplia e integral del fenómeno estudiado, entender el contexto real en el que se desarrolla el fenómeno analizado y, en definitiva, estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, complejo.

El estudio de casos proporciona la oportunidad de analizar el cambio en el contexto en que este ocurre y mostrar la importancia de la interacción de diferentes niveles, por lo que se revelan así múltiples fuentes y relaciones causales, cruciales para identificarlo y explicarlo.

Desde el punto de vista de la investigación, el estudio de casos se define por el interés en el/los caso(s) individual(es) Stake, 1994 (tomado de Rodríguez G, 2004). En este sentido, Stenhouse (1990) considera el estudio de casos como *“método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso”*. Merriam 1988 (tomado de Rodríguez G, 2004) considera que dentro de las características más significativas del estudio de caso están su carácter particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Se alude aquí a su carácter particularizado que viene determinado porque se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad la hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad.

Este tipo de **estudio** requiere decisiones vinculadas a la naturaleza del objeto bajo **estudio**. Dicho objeto es considerado a priori complejo. Esto significa que la trama de sus relaciones internas no se determina por la simple observación sino que requiere de presupuestos teóricos que faciliten el pasaje de “lo aparente”, lineal al conocimiento de sus tramas relacionales internas, determinaciones subyacentes en sus articulaciones y detección de las huellas de su génesis.

La selección de **caso/s** está predeterminada por coordenadas espacio - temporales, por la primacía de la acción y requiere de enfoques incluyentes, no reduccionistas y comprensivos.

Si se tiene en cuenta la multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de casos no es de extrañar que también se dé una proliferación de clasificaciones al respecto. En tal sentido es válido destacar que múltiples son las clasificaciones que existen de estudio de casos, sin embargo en esta investigación se asume la clasificación presentada por Bogdan y Biklen (1982), también citados por Rodríguez G, 2004 quienes distinguen básicamente entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples, y en cada uno de ellos refieren sus especificidades.

En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Un claro ejemplo de ello lo constituye el estudio de las innovaciones educativas que se producen en distintos contextos. Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la singulariza, la importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en la totalidad.

De cualquier manera, cuando en una investigación se opta por un diseño de estudio de caso, ya sea único o múltiple, puede implicar más de una unidad de análisis. Cuando se desea analizar una realidad, su estudio puede considerar a esta realidad como una totalidad única, de forma global o también puede llegar a ser importante el considerarla como constituida por una serie de unidades o sub-unidades cuya peculiar caracterización exige un tratamiento diferenciado.

Desde esta concepción se asume en el marco de esta investigación concebir el estudio de casos como un estudio de caso múltiple cuya unidad de análisis es un "conjunto de casos únicos" en diferentes contextos educativos de la educación Secundaria Básica en el municipio de Cienfuegos, provincia de Cienfuegos. Cada **caso** seleccionado para integrar la unidad de análisis fue escogido conforme a ciertos criterios preestablecidos. La decisión de trabajar con casos múltiples refuerza la posibilidad de contrastación de datos (comparación por semejanzas y/ o por diferencias).

En esta investigación, para **seleccionar los casos** se consideró oportuno negociar con la dirección integrada de Secundaria Básica en la provincia de Cienfuegos los objetivos de la investigación y convenir el programa a seguir al considerar los resultados preliminares de la investigación y la experiencia práctica de la autora en cuanto a la necesidad de introducir cambios en el sistema de trabajo de las escuelas con el objetivo de incluir en él la formación inicial de los PGI.

En este momento se convino en aplicar el modelo para perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad, el cual se implementó en tres ESBU en la provincia de Cienfuegos, específicamente en el municipio cabecera (Cienfuegos). Ellas

son: Nguyen Van Troi, Rafael Espinosa y Frank País. Tal decisión se apoyó en la caracterización general del objeto en el municipio y el interés de los directivos en potenciar estos centros: unos como parte del proceso de perfeccionamiento de las transformaciones y otro por la situación crítica que poseía en la dirección. Como condición ética de la investigación para el análisis e interpretación de los datos se utiliza una simbología para identificar las escuelas protegiendo la identidad de los sujetos implicados. (AB; CD; EF)

Se asumieron como criterios válidos para la selección de los casos que el 58% de los claustros en estos centros son profesores en formación; los directivos poseen poca experiencia en el trabajo con profesores en formación y no superan los 5 cursos en esta tarea. Además en una de estas escuelas un jefe de grado es un estudiante de quinto año de la carrera de PGI, lo cual constituía una situación atípica interesante para este estudio.

En estos centros el diagnóstico al inicio de la investigación reveló que en el sistema de trabajo de la escuela, sobre todo en los Consejos de Dirección, no se analizan los indicadores de la formación inicial de los PGI, los tutores no rinden cuenta del trabajo que realizan con sus profesores en formación, los profesores se identifican más como tutores que como profesores universitarios a tiempo parcial, la planificación del trabajo metodológico no incluye actividades diferenciadas para el trabajo con los profesores en formación y se desaprovechan para la preparación los turnos de Educación Física e Inglés, los directivos son más dados al control que a la formación y realizan valoraciones empíricas sin estar avaladas de un sistema de control que les permita realizar inferencias de la marcha del proceso.

Aún cuando de forma esporádica se hacía referencia al tema no se realizaban actividades con carácter diferenciado, dirigidas a potenciar la formación inicial de ellos; por tanto desde el inicio se tuvieron en cuenta los criterios de los compañeros de la dirección integrada, tanto municipal como provincial, al coincidir en que la formación inicial de estos jóvenes constituía *“una alternativa para resolver el déficit de fuerza de trabajo en este nivel de enseñanza”*.

En un intento por precisar las dificultades desde la práctica la **caracterización de la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral** reveló como regularidad lo siguiente:

- *La organización del proceso:* en este aspecto para la toma de decisiones no se contaba con determinados aspectos como la necesidad del profesor en formación, el tiempo, los espacios y la complejidad del contenido que recibe el profesor en formación como parte del componente académico.

- *La concepción metodológica de la intervención formativa:* en este aspecto las actividades que se desarrollan no modelan la actividad pedagógica profesional que desarrolla el PGI de acuerdo con las demandas formativas de los estudiantes, lo que se asocia, por tanto, a los métodos y estilos de dirección que desarrollan los directivos de este nivel educativo.
- *La evaluación del proceso:* no se presentaba como un proceso de recogida de datos asociados al sistema de trabajo de la escuela que permitiera tomar decisiones para mejorar el proceso formativo inicial de los PGI en la microuniversidad.

Estas regularidades se convirtieron en centro del proceso de intervención al consensuar la necesidad de anteceder a la implementación, actividades de preparación general y particular que familiarizarían a los directivos con el modelo y les permitiera la transformación del sistema de trabajo al aplicar su dinámica.

Llegado a este punto y al concebir como una exigencia esencial del proceso de investigación la **entrada al campo**, incluye el trabajo de persuasión, concientización y disposición de los sujetos para asumir el trabajo como parte del proyecto en la práctica. La visita directa permitió establecer el compromiso y la negociación; el diálogo propició identificar la necesidad de perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial lo que fue posible mediante el autodiagnóstico y las valoraciones políticas aportadas por las organizaciones (PCC, UJC, SNTEC y FEU).

En este proceso se tomó como referencia la actividad pedagógica profesional de los directivos y se consideró que la intervención debía priorizar la preparación del Consejo de Dirección para asumir la *planificación, organización, ejecución y control del sistema de trabajo* de la escuela de manera que se aseguren estas funciones directivas y desde estas se concreten las *dimensiones del modelo*. Así se podría atenuar/eliminar las incoherencias que tienen lugar en el trabajo de dirección cuando el director enfrenta la dualidad de procesos: la formación del escolar y la formación inicial de los PGI.

En este sentido se hizo necesario enfatizar en la preparación de los directivos en los aspectos esenciales para asumir la formación inicial como contenido de su actividad pedagógica profesional, condición para aplicar el modelo. Tal consideración se concretó en el estudio de los materiales, la aplicación de la escala valorativa para la evaluación de la microuniversidad y la identificación de concepciones, métodos y estilos que predominan en cada Consejo de Dirección y la orientación del cambio.

Asimismo se concilió el papel de observación participante de la investigadora en las actividades de dirección como base para el **registro y valoración del proceso**. El proceso incluyó el registro y

valoración de los cambios al implementar la dinámica del modelo asociado al comportamiento de los directivos escolares y su concreción en las dimensiones organizativa, metodológica y evaluativa. Como criterio de fiabilidad están el tiempo y las relaciones de trabajo de la investigadora en los centros estudiados, pues resultó un aspecto clave para respetar la dinámica de la escuela: la permanencia debía relacionarse con los momentos del sistema de trabajo: planificación, reuniones, actividades metodológicas, docentes y de evaluación. Todo ello en el período de febrero/junio.

La participación de otros investigadores en el análisis, la discusión de los casos, la **triangulación de las informaciones** y la comprobación con los participantes fueron de los métodos esenciales para el análisis e interpretación de los resultados. También se incluyó la triangulación de las informaciones encubiertas que se obtuvieron provenientes de los implicados: directivos, tutores y/o profesores universitarios a tiempo parcial, de los propios profesores en formación que colaboraron en el proceso. Correspondió a la autora de la investigación contrastar los datos y realizar las interpretaciones cualitativas de la información.

También resultó vital el cierre de la experiencia que se produjo de manera abierta y encubierta. La primera como parte de las propias actividades: es decir al concluir cada una; la segunda en encuentros informales, en intercambios con otros profesionales que al intervenir en la escuela pudieron constatar los cambios o al menos percibir el efecto de las intervenciones, sobre todo en cuanto a sus concepciones y formas de asumir la formación inicial desde la dirección: propósito que alentó siempre este proceso.

Las particularidades que definen el curso de esta **implementación** durante siete meses constataron que las especificidades de cada microuniversidad inciden de manera notable en los resultados de la implementación de la dinámica del modelo en la práctica. La experiencia de la investigadora quedó registrada en las memorias; el análisis y valoración de los resultados permiten confirmar la pertinencia del modelo en la práctica, develar las barreras y elementos catalizadores del proceso. Estas ideas se acotan en el apartado que sigue.

- **El caso AB:**

Según la caracterización y el diagnóstico inicial esta microuniversidad presentaba al iniciar el proceso **problemas en la dirección** general de la escuela y por consiguiente la formación del profesorado se encontraba afectada: en el funcionamiento interno de la escuela se evidenció que existían insuficiencias en la organización escolar del centro: cambios de horario, faltan docentes, desaprovechamiento de los

espacios de preparación metodológica para la atención al profesor en formación, incumplimiento de los programas y de los planes de clases.

Mediante la observación y entrevistas a miembros del Consejo de Dirección de la escuela e intercambios con tutores y profesores en formación se pudo apreciar la presencia de factores que estaban provocando inestabilidad en la directora, desmotivación y, sobre todo, la carencia de un pensamiento flexible alternativo para enfrentar las complejas situaciones que genera el proceso pedagógico y por ende inadecuada utilización del diagnóstico real del centro. Se identificaron insuficiencias en la relación estudiante/ tutor, planificación, ejecución y control de las acciones de formación, irregularidades en el proceso de formación académica, sobre todo, por asistencia e incumplimiento de la autopreparación de los profesores en formación en las tareas.

Durante la intervención previa se realizaron un grupo de acciones que exigieron una implicación progresiva de los sujetos participantes en la dirección del proceso de formación inicial de los PGI. Por lo general estas acciones de tipo metodológicas permitieron orientar el proceso, pero los talleres de reflexión se convirtieron en un elemento mediatizador de este para implementar la dimensión organizativa y metodológica.

La primera acción estuvo relacionada con la preparación de la reunión del Consejo de Dirección que iniciaba el sistema en el mes de febrero. En este caso, en el registro de la investigadora se resumen los aspectos que fueron objeto de diagnóstico/cambio: tiempo para prepararse para la reunión; visión de las actividades metodológicas a realizar con los profesores en formación; proyección para el trabajo con los tutores en el mes; acciones de atención personalizada con los profesores en formación que constituirían casos críticos y agrega como cita: *“La directora no tiene un buen diagnóstico de los problemas de formación, si bien desea perfeccionar este proceso advierte que no cree que haya tiempo pues deberá dar la reunión mañana”*

En la medida que se procedió con las ayudas se organizó el orden del día de la reunión, se discutió el diagnóstico que se había elaborado, el cual puede verse en el anexo de la memoria (**Véase Anexo 3.10**). A partir de ahí se consideró que la reunión se desarrollaría en horas de la tarde de manera que se pudiera asegurar la asistencia, el clima agradable y que se le orientara a la tutora cuyos profesores en formación eran considerados como casos críticos presentara su propuesta de acciones. Posteriormente en la reunión se evaluó el desempeño de la docente. Se destacaron como limitaciones: imprecisión en los acuerdos, forma de dirigirse a los docentes, predominio de las insuficiencias sin destacar ningún aspecto positivo. Todo ello se analizó posterior a la reunión y se definió que estas

podían identificarse como necesidades de superación, para lo cual se le dejaron materiales seleccionados.

Los resultados de este paso advirtieron la necesidad de preparación en dirección, delegación y control de las acciones que se acuerden. Las actividades que se incluyeron en el plan de trabajo del mes se orientaron al trabajo científico estudiantil, necesidad declarada y consensuada por todos los tutores y el propio Consejo de Dirección.

Al concluir este momento se asistiría a un *proceso de intervención de la directora en la preparación de los tutores*, pero ella solicitó la participación directa de la investigadora o de otro especialista de la Sede/Facultad al manifestarse aún insegura ante el proceso, por no tener experiencia. En este caso se desarrollaron talleres con los PGI en formación y los tutores, se sugirió bibliografía de consulta y la propia directora asumió la organización de los trabajos científico - estudiantiles previos a la actividad de pre-defensa. Los resultados (**Véase Anexos 3.11 y 3.11-1**) develaron que se logró comprender la importancia que reviste el asesoramiento de los profesores en formación en su trabajo científico, a partir de identificar los problemas de la realidad educativa y buscar soluciones atinadas para su transformación. Se discutieron los aspectos esenciales, sin embargo quedaron pendientes otros aspectos de carácter metodológicos que luego se concretaron en acuerdos.

En visita y entrevista encubierta (**Véase Anexo 3.12**) para controlar la aplicación de los aspectos tratados se pudo constatar que las actividades desarrolladas por los jefes de grado y tutores ese mes, no lograron articular los componentes investigativo, académico y laboral en función del desempeño, pero sí priorizaron el tema del trabajo científico - investigativo en los espacios académicos y metodológicos, lo cual denotó la acogida del proceso y la necesidad de ampliar el temario de preparación conceptual de los tutores de manera que abarque tanto lo académico, lo metodológico como lo investigativo. Se discutió con la directora para que se previera el segundo mes de esta manera. Al participar en la reunión de evaluación de la capacidad de trabajo se pudo constatar que aún no se consiguieron declarar con precisión los problemas de los tutores por la falta de control y seguimiento al proceso. La directora alegó las presiones administrativas y los problemas personales que afectan su estancia en la escuela. Pero el monitoreo/control desarrollado por la investigadora pudo facilitar las valoraciones de las manifestaciones en la práctica: el predominio de problemas de disciplina y en la dirección de la actividad pedagógica profesional del PGI en formación. Estos, sin embargo, no se analizaron desde las particularidades de cada año lo cual incidía en su motivación/disposición ante las tareas al manifestar insatisfacción y un evidente deseo de abandonar la carrera ante la falta de ayudas

oportunas. Tal consideración, si bien fue asumida por los implicados, exigió una profundización en los aspectos de la dimensión metodológica del modelo en la práctica, esencialmente relacionados con la utilización de métodos como la reflexión compartida y el diálogo de manera que favorecieran el proceso. Durante la intervención en el segundo mes se evidenciaron cambios desde la propia concepción del Consejo de Dirección, pero aún no se logró que este órgano alcanzara el dinamismo necesario. Se analizaron como parte de la agenda las dificultades de los profesores en formación, cuestión que se logró incluir en la reunión de este órgano como tema, aunque faltó precisión en los análisis e insuficiencias en la toma de acuerdos que permitieran revertir el proceso. Se invitaron a profesores tutores a la reunión, pero aún no se precisaron los aspectos esenciales acerca de cómo deben tratar las dificultades de sus profesores en formación en aras de buscar una solución al problema.

En intercambios y entrevistas encubiertas realizadas con tutores y profesores en formación se pudo constatar que ya en este segundo mes en las actividades realizadas por los jefes de grado y los propios tutores de estos, se comenzaron a perfilar cambios en los aspectos metodológicos de la clase que dirige el profesor en formación; incluso los propios profesores en formación protagonizaron algunas de las actividades del sistema de trabajo metodológico realizadas durante ese mes. Los tutores por su parte participaron en el Consejo de Dirección, pero resultaron imprecisas las orientaciones que recibieron para analizar la situación de los profesores en formación que están bajo su asesoramiento y control. Este aspecto se pudo corroborar en entrevistas realizadas con ellos de manera encubierta.

Se procedió al análisis con la directora del centro para prever los aspectos del tercer mes desde esta concepción. Se trabajó con ella la necesidad de asumir la reunión como una vía para ejercer la dirección y el control de la formación inicial, al destacar que constituye una forma de economizar tiempo en la búsqueda de soluciones para resolver las necesidades de los profesores en formación. En este caso se mostró abierta y consciente sobre su importancia, pero de manera recurrente aludía a su falta de experiencia para dirigirla. Este tipo de valoración se convirtió en una limitación para su intervención en la práctica.

Al participar en la reunión de evaluación de la capacidad de trabajo de este mes se pudo constatar que ya se lograron declarar los problemas con más precisión, pero quedaba por superar el análisis de las causas que los generaban. Se llegó al consenso de que era evidente el cambio en los modos de actuación profesional de los profesores en formación. Se asistía a un mejor comportamiento e incluso mejor aprovechamiento por parte de estos de los espacios para la autopreparación. No se observaban en los pasillos, distrayéndose en turnos de Educación Física e Inglés; sin embargo, se asistía a un

proceso que corría el riesgo de ser permanente al considerar la inestabilidad del trabajo de la dirección por problemas personales. Además aún los análisis eran generales y todavía no se lograban realizar desde las particularidades de cada año lo que afectaba la responsabilidad individual de cada uno y no se lograban integrar al proceso los espacios académicos a partir de la influencia del profesorado universitario a tiempo parcial que no laboraba en la escuela.

Llegado este momento se procedió a trabajar con la directora en la preparación para atender las problemáticas que se percibían y su tratamiento en la reunión del próximo mes. En este momento se aprecia un mayor nivel de implicación de ella en la preparación y elaboración de la agenda al incorporar las experiencias de los meses anteriores. Previó los objetivos que perseguía y los concretó en forma de actividades a desarrollar durante el período de trabajo. Priorizó la preparación de los tutores y concibió los aspectos en que estos debían prepararse para participar. Se pudo apreciar en este mes, aunque no se mejoró del todo la dirección del proceso, que se incorporaron métodos y estilos de dirección que fortalecieron la formación inicial de los PGI; esto se corroboró también en la reunión de análisis de la capacidad de trabajo en la cual se evidenció la comprensión e interiorización por los implicados de la necesidad de incluir este proceso como parte del sistema de trabajo de la escuela.

Al concluir este proceso los resultados se valoraron en el Consejo de Dirección mediante discusión grupal. Las valoraciones emitidas por los implicados precisaron que *el Consejo de Grado, esencialmente en séptimo y octavo, comenzó a enfocarse desde una perspectiva diferente, observándose cambios en los métodos y estilos de trabajo. Estos quedaron registrados en la memoria escrita de la siguiente forma: mejor comunicación, más dedicación para explicar dudas e inquietudes que poseen los profesores en formación, mayor interés de los tutores por aprender a asesorar a los profesores en formación en la realización de sus trabajos de curso y diploma.*

En las intervenciones conjuntas -reuniones, talleres- se evidenció mejor comprensión de los directivos hacia la tarea que le correspondía realizar con estos profesores en formación; sobre todo en lo que respecta a las actividades relacionadas con el trabajo científico - estudiantil.

En la medida que se avanzaba en el estudio del caso AB se pudo constatar cierto nivel de satisfacción de los profesores en formación en el trabajo del colectivo de grado, sobre todo, en lo relativo a potenciar el trabajo científico - estudiantil para la solución de cuestiones de carácter metodológico. La directora del centro al igual que los jefes de grado manifestaron a la autora de la investigación que durante el proceso encontraron vías que le permitieron concebir a los profesores en formación no como una alternativa al déficit de fuerza de trabajo que existía en la escuela, sino que es precisamente la escuela

el espacio de preparación donde ellos acreditan su formación universitaria y aprenden a ser profesores mediante el ejercicio diario de la profesión con la ayuda de sus tutores y profesores universitarios a tiempo parcial.

En intercambios realizados durante la intervención con tutores, profesores universitarios a tiempo parcial, con los propios profesores en formación que cursan diferentes años y la profesora investigadora se corroboró que se coincide al apreciar *cambios en los modos de actuación de los profesores en formación*; sobre todo, en *su interés por las tareas investigativas, su participación en los consejos de grado y las actividades metodológicas de este órgano*, así como la exigencia por parte de ellos en la realización de los talleres como forma de intervención que contribuyen a su preparación. Se reconoció además la necesidad de integrar las intervenciones con más coherencia a partir de una mejor planificación y organización de las actividades formativas. Además, según expresaron los jefes de grado: *se aprecia una apertura al análisis metodológico de video clases y teleclases donde ellos participan como protagonistas. En este aspecto se plantea que son tenidas en cuenta sus necesidades profesionales y sus necesidades personales.*

En general la *dimensión metodológica* ocupó el centro de las transformaciones en este caso, pues respondía a las necesidades de organización, proyección y evaluación de la formación docente. Los resultados concretos fueron: comprensión del papel de los directivos en la tarea formativa del profesional a partir de los roles y espacios que se comparten, lo cual se manifestó en la progresiva incorporación de estos y en la incorporación gradual de nuevos métodos y estilos de trabajo. Estos cambios condicionaron el mejoramiento de la *dimensión organizativa* en cuanto a organización de trabajo en el mes, proyección personalizada para casos críticos, preparación de los tutores; aunque en el proceso se evidenciaron insuficiencias que persisten vinculadas a la falta de precisión en las orientaciones a tutores para articular los componentes académico, laboral e investigativo.

La valoración de la investigadora de su experiencia en el caso, corrobora la necesidad de preparación de la directora para dirigir la formación inicial en la microuniversidad y que el proceso de ayuda metodológica basada en la modelación de las acciones que debe realizar dentro del sistema de trabajo dinamiza los cambios, siempre que partan de la transformación de las concepciones, el aprovechamiento de las potencialidades y la estimulación oportuna de los implicados ante los logros. Resultó significativo que la implementación del modelo propició cambios en los modos de actuación de los profesores en formación.

- **El caso CD**

Según la caracterización y el diagnóstico inicial esta microuniversidad presentaba al iniciar el proceso una dirección estable, con una adecuada organización escolar, donde se manifestaba un ambiente favorable de trabajo guiado por el Consejo de Dirección del centro, aspecto que favoreció el proceso de investigación; sin embargo, en entrevistas realizadas a los profesores del centro y complementada con la observación y entrevistas a miembros del Consejo de Dirección de la escuela e intercambios con tutores y profesores en formación, se pudo apreciar que en este caso la estructuración del sistema de reuniones, no favorecía el proceso de formación inicial de los PGI. Se detectaron además dificultades con el trabajo de los tutores.

Según refieren la directora y los jefes de grado en entrevistas realizadas una limitación en su centro era que no todos los profesores Licenciados estaban categorizados, aspecto este que no favorece el proceso de tutoría y con ello la relación estudiante-profesor/tutor. Este es un indicador de la dimensión 4 de la escala valorativa que presenta más afectación. Tal aspecto fue sometido a las discusiones pertinentes durante la intervención.

Otra de las dificultades detectadas estuvo relacionada con la promoción en la escuela de los espacios para la realización de actividades académicas, metodológicas e investigativas de manera diferenciada para estos profesores en formación inicial. Si bien el centro organizaba de forma esporádica algunas actividades estas no eran diferenciadas para estos profesores en formación inicial. La directora del centro planteó que los profesores en formación inicial se quejaban de que no los atendían y que no se ocupan de sus problemas, por ello acogió la investigación al considerar que le permitiría promover análisis y rendiciones de cuenta de los tutores en el Consejo de Dirección. En su análisis aludió también a las insuficiencias en la evaluación de este proceso y solicitó ayudas en este sentido; sobre todo, para comprometer a los tutores a estrechar su relación con sus profesores en formación inicial.

Durante la intervención previa se realizaron un grupo de acciones que exigieron una implicación de los sujetos participantes en la dirección del proceso de formación inicial de los PGI. Entre las actividades realizadas estuvieron: asesorías, talleres, encuentros, discusiones. Por lo general estas acciones permitieron perfeccionar la planificación, organización y orientación del proceso. La primera acción estuvo relacionada con la preparación de la directora de la escuela para organizar su sistema de reuniones, en particular el Consejo de Dirección. Vale destacar que la acogida por parte de ella y la comprensión de la actividad resultó ser un aspecto clave, toda vez que interiorizó el propósito que

animaba la investigación el cual estaba dirigido a que se incluyera la formación inicial de los PGI como parte de la agenda.

En este caso, en el registro de la investigadora se resumen los aspectos que fueron objeto de diagnóstico/cambio, entre ellos se destacan: tiempo para prepararse para la reunión, visión de las actividades metodológicas a realizar con los profesores en formación inicial, proyección para el trabajo con los tutores en el mes, acciones de atención personalizada con los profesores en formación inicial que constituían casos críticos. Así, en la medida en que se procedió con las ayudas, se organizaron los aspectos del sistema del mes, sobre todo, la reunión. Se discutió el diagnóstico que se había elaborado por la directora del centro de conjunto con la investigadora que contribuyó con ello, lo cual puede verse en el anexo de la memoria (**Véase Anexos 3.13 y 3.13-1**).

De esta forma se procedió al trabajo durante el primer mes, el cual comenzó con la reunión que iniciaba el sistema. Aquí se pudo observar que la directora del centro abordó la problemática de acuerdo con lo previsto, pero se evidenció la necesidad de enfatizar en la preparación de los jefes de grado. Téngase en cuenta que en este caso un jefe de grado es un profesor en formación inicial de la carrera PGI, por ello se incluyó como parte del plan de trabajo actividades orientadas a la labor científica estudiantil al considerarse una necesidad manifiesta por los tutores y los propios directivos.

Al concluir este momento la directora consideró necesario un proceso de intervención directa con los jefes de grado. Los resultados (**Véase Anexo 3.14**) fueron satisfactorios. Los participantes se sintieron preparados, motivados y comprendieron la necesidad de esta preparación para ejercer el proceso. Luego, se procedió a la preparación de los tutores y aquí participó un profesor/investigador que abordaba el tema del tutor, participación que compartió a solicitud de la investigadora. Los resultados (**Véase Anexo 3.15**) en memoria evidenciaron que a los tutores les faltaba profundizar en el modelo del profesional de la carrera y se hizo evidente que este tipo de actividad le propiciaba un mejor desempeño profesional de ellos como tutores.

En la reunión de análisis de la capacidad de dirección resultaron interesantes los criterios emitidos por el jefe de grado que es profesor en formación. Sobre este aspecto refiere la posibilidad de trabajar a este nivel según se indica en la dinámica del modelo, pero declara la necesidad de potenciar en cada uno de los grados los talleres que contribuyan al trabajo científico - estudiantil para lograr la calidad que se exige. Tal consideración se tuvo en cuenta por la directora, quien incluyó en las acciones varios de los talleres, que en su realización evidenciaron mejor comprensión de los directivos hacia la tarea que

le correspondía realizar con estos profesores en formación y la posibilidad de que mediante ellos se pudieran resolver problemas prácticos.

En otro orden, se acordó que la directora modelara acciones metodológicas para perfeccionar el trabajo con los profesores en formación desde el propio sistema de trabajo. En el segundo mes se observaron cambios en los métodos y estilos de trabajo hasta llegar al jefe de grado. Se organizaron los espacios con los profesores en formación. Estos se concibieron en su inicio desde el Consejo de Dirección hasta buscar una concreción en cada Consejo de Grado.

En este caso se asumió la intervención de la investigadora como facilitadora en la preparación de la estructura de dirección del centro y de esta forma en los intercambios realizados, se reforzó el vínculo afectivo que mantuvo con los sujetos implicados en el proceso y que sirvieron para conocer a profundidad los aspectos que pueden dinamizar el cambio en la práctica: identificar y comprender los avances del sistema de trabajo de la escuela, valorar los cambios en el comportamiento y las concepciones de los tutores acerca de sus profesores en formación. Las acciones que desarrollaron con ellos sirvieron para estimular la posibilidad de que en el colectivo pueden cumplir la política educacional y obtener mejores resultados en la práctica educativa que dirigen los profesores en formación.

Al tiempo que se fue monitoreando el trabajo, en los meses posteriores se pudo constatar el nivel de implicación de los directivos guiados por su directora, que enseñaba a hacer a sus subordinados, por ello el tratamiento de los profesores en formación comenzó a orientarse desde una perspectiva diferente. Los miembros del Consejo de Dirección llegaron mejor preparados a la reunión en cuanto a los problemas que presentaban los profesores en formación. Se organizó la rendición de cuenta de los tutores con énfasis en los aspectos metodológicos de su intervención y sus resultados. Asimismo la secuenciación de actividades desarrolladas en el mes dentro del sistema, priorizaron el tratamiento metodológico de la actividad pedagógica profesional del profesor en formación para lo cual utilizaron el modelo del profesional a partir de su propia caracterización.

En general se consideró el perfeccionamiento de las relaciones de subordinación y cooperación entre dirigentes y dirigidos apreciadas en la propia dinámica funcional del trabajo. Estas se manifestaban en la aceptación y respeto a las opiniones divergentes aún cuando en ocasiones no se compartían. Para la autora de la investigación resultó conveniente establecer una comunicación fluida con los sujetos implicados en este caso y, desde el principio, se corroboró que con ello se favorecía el intercambio y discusión de los diversos puntos de vista sobre la formación del profesorado en su etapa inicial. Esto permitió incluir en el sistema de trabajo espacios de búsqueda de consenso desde la experiencia de los

sujetos sobre todo para el caso tema de la investigación científica - estudiantil y para resolver los problemas metodológicos existentes en el centro.

Desde esta perspectiva comenzó a comprenderse la importancia que se le concede al vínculo estudio/trabajo, sobre todo, si se reconoce la práctica como fuente de formación integral del hombre. Por ello en este interés la formación pedagógica profesional otorga a la escuela la tarea de participar activamente en la formación de sus futuros profesores.

De acuerdo con ello se puede afirmar que en este caso, la implementación de la dinámica del modelo devela que aún cuando las fallas en la dimensión organizativa condicionaban los problemas metodológicos en la dirección del proceso, las intervenciones previas y de preparación a la directora favorecieron los cambios. Resultó significativo el papel protagónico de la directora como modeladora y guía del trabajo de los tutores y jefes de grado, la incorporación de métodos y estilos de trabajo caracterizados por el enfoque metodológico de las acciones de dirección en el Consejo de Dirección y otras reuniones del sistema, las cuales se sustentaron en el fortalecimiento del vínculo afectivo en las relaciones entre dirigentes y dirigidos. Sin embargo, aún persiste la resistencia para enfrentar la categorización, para ello alegan la complejidad del funcionamiento de la escuela y la responsabilidad que implica la tutoría, aspecto que deberá incorporarse como elemento básico de la intervención de la dirección integrada.

A partir de estas valoraciones se incluyó la discusión con la dirección integrada municipal que coincidió en algunas actividades. En el análisis se arribó a la conclusión de que el modelo es factible de ser aplicado ya que las acciones desarrolladas, esencialmente desde el Consejo de Dirección de este caso, contribuyeron a modificar los modos de actuación de los jefes de grado y estos a su vez de sus tutores y/o profesores universitarios; sobre todo, desde lo que a las concepciones de estos sobre la formación inicial de los PGI en la microuniversidad se refiere. Esta situación colocó a la escuela en una posición favorable dentro del municipio para conducir la dirección de este proceso, al tener siempre en cuenta que el trabajo grupal es una herramienta que potencia la dirección participativa.

- **El Caso EF.**

Según la caracterización y el diagnóstico inicial en esta microuniversidad el director ayuda a sus subordinados a desarrollar su profesionalización. Es un centro que logra una adecuada organización escolar pues ha conseguido una dirección estable, un ambiente de respeto que es favorable para el

trabajo guiado por el Consejo de Dirección del centro; estos aspectos contribuyeron al proceso de investigación.

En particular en este caso, la disponibilidad del director a contribuir con la investigación desde un inicio resultó estimulante para la investigadora, pues en intercambios realizados con este, refería que *a su escuela le estaban faltando aspectos medulares para convertirse en microuniversidad*. Señalaba que *el solo hecho de tener profesores en formación en su escuela que cursaran la carrera de segundo a quinto año no era suficiente para acreditar su centro como una pequeña universidad*, por ello aceptó, comprendió la idea y organizó en su centro los espacios para la intervención.

El estudio se inició con el diagnóstico que poseía el director, el cual fue enriquecido con la participación de la investigadora. A partir de ahí se procedió a delimitar las necesidades de ayuda para implementar la dinámica del modelo. Quedaron planteadas las siguientes: necesidad de incorporar la formación inicial como contenido de su actividad pedagógica profesional, en particular como parte de su labor en el sistema de trabajo de la escuela. La preparación de los tutores para el trabajo científico - estudiantil y las acciones diferenciadas del tutor con sus profesores en formación.

Luego, la primera acción de la intervención previa estuvo relacionada con la preparación del director para incorporar el tema al sistema de reuniones, la cual estuvo basada en el intercambio de ideas y en los aspectos que se debían incluir en la agenda de la reunión, así como en el método y estilo en que se debía desarrollar al otorgar protagonismo a los tutores y las valoraciones de los jefes de grado y las organizaciones del centro al análisis. Esta se consideró por el director una acción básica para organizar el trabajo del mes y prever en este momento la necesidad de preparar a los jefes de grado para incorporar actividades metodológicas en el sistema de trabajo metodológico del grado. El director solicitó la preparación por parte de la investigadora, pero insistió en ser él mismo quien lo desarrollara. Esta preparación sentó las bases para iniciar la intervención del director en el sistema.

(Véase fotos de la investigadora en los apuntes con el director.)

Durante el primer mes en el Consejo de Dirección se incluyó la rendición de cuenta de los tutores y se asumió la realización de los talleres como una vía para perfeccionar el proceso. Los talleres participativos contaron con la incorporación de la mayoría de los docentes que, en calidad de tutores o profesores universitarios a tiempo parcial y con el protagonismo de su director, contribuyeron a comprender la necesidad de incorporar un nuevo estilo de trabajo en la dirección del proceso de formación inicial de los PGI.

Los talleres de reflexión se sustentaron en los criterios expresados por el director, los directivos de grado y los propios profesores en formación quienes manifestaron la necesidad de continuar realizando actividades que contribuyeran a elevar su preparación en el orden científico - metodológico.

Al analizar la capacidad de dirección en este mes, se valoró la posibilidad que crea la implementación de la dinámica del modelo para organizar la intervención de los sujetos implicados, la cohesión metodológica que propicia consensuar previamente las formas de intervención y prever el control desde las particularidades de cada grado y espacios.

En los restantes meses en la medida que se fue monitoreando el proceso se pudo constatar el nivel de implicación de los directivos, esencialmente de los jefes de grado guiados por su director quien les demostraba qué hacer y les enseñaba cómo hacerlo. El director, con total independencia, procedió a ejecutar el sistema según lo previsto e incorporó el tratamiento de las dificultades que con carácter emergente se presentaban. Con su intervención favoreció los niveles de implicación del Consejo de Dirección en el proceso quienes en sus planteamientos corroboraron que *el tratamiento del tema de la formación de los PGI comenzó a ser un tema objeto de análisis en el sistema de reuniones, necesario y útil para el trabajo diario y a partir de ello se comenzó a enfocar desde una perspectiva diferente observándose cambios en los métodos y estilos de trabajo del Consejo de Dirección.*

Los criterios emitidos por el director sobre la inclusión en el Consejo de Dirección de la rendición de cuenta de sus tutores constituyeron para la investigadora un aspecto de vital importancia. Este refirió que *anteriormente siempre estaba citando a tutores y a profesores en formación a la dirección para realizar análisis con ellos sobre el cumplimiento de sus tareas; sin embargo, ahora desde la etapa de planificación del sistema de trabajo ya concibe este como un punto de su agenda de reuniones y plantea además que se organizan como parte del plan de trabajo espacios para la realización de actividades investigativas y metodológicas, específicamente para profesores en formación. Los sujetos refieren la necesidad de continuar potenciando en cada uno de los grados los talleres que contribuyan al trabajo científico estudiantil para lograr la calidad que se exige.*

Los sujetos implicados plantearon que estos talleres (**Véase fotos**) forman ya parte de su preparación y refieren que en la medida que aprenden a trabajar con sus profesores en formación incorporan herramientas científicas para la realización de su trabajo de Maestría. En varios de estos talleres realizados se evidenció mejor comprensión de los sujetos hacia la tarea que le correspondía realizar con los profesores en formación.

En este caso también se asumió la intervención como una forma de preparación de la estructura de dirección del centro, en criterios expresados por los sujetos participantes, dígase jefes de grado, tutores, profesores universitarios, profesores en formación y en la propia observación realizada se apreciaba mejor nivel de satisfacción acerca del trabajo realizado por la estructura de dirección del centro, sobre todo, en cuanto al análisis de los indicadores que miden la eficiencia de este proceso.

Al realizar el análisis integral del caso se evidencia que en esta microuniversidad existían las condiciones organizativas para llevar a cabo el proceso, sin embargo los aspectos metodológicos que el modelo propone resultaron indispensables para perfeccionar su dirección. Sin dudas, durante este proceso la propia preparación del director para desempeñar con protagonismo su actividad pedagógica profesional en la formación inicial del profesorado, potenció los cambios que en *métodos y estilos de trabajo* tuvieron lugar en el sistema de reuniones y en la concepción misma del trabajo que deben desarrollar las estructuras y los tutores para direccionar el proceso formativo. En este sentido la incorporación del tema en la agenda del Consejo de Dirección, la rendición de cuenta del tutor, la coherencia en el tratamiento del tema en el sistema de trabajo metodológico, la introducción de actividades diferenciadas y la percepción de la unidad entre la actividad de tutoría y la docencia universitaria con la formación permanente, resultaron cambios evidentes en este caso. No obstante, quedó planteada la necesidad de sistematizar esta concepción en la organización, proyección y ejecución del trabajo en el próximo curso escolar, de manera que sirviera de referencia al resto de las microuniversidades.

3.4 Valoración de los resultados del proceso en la práctica

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 proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad. Este resultó un ejercicio esencial en el proceso de investigación.

En principio, es preciso significar que en el proceso de implementación se constataron dos maneras de asumir la dinámica del modelo, las cuales se identifican y corresponden con la connotación que los directivos de las escuelas otorgan a la formación inicial como contenido de su actividad pedagógica profesional.

La primera tendencia, que se identifica con el caso AB, clasifica como formal, en tanto se introduce la dinámica del modelo de manera operativa, sin que se llegara a asumir como estilo del Consejo de

Dirección. Si bien en la dinámica del sistema de trabajo se incluyó el análisis del tema, el trabajo con el diagnóstico, las relaciones con el tutor durante este proceso fueron asistemáticas en su ejecución y evaluación desde la dirección de la escuela; aunque su concreción quedó en manos de los jefes de grado. Las causas estuvieron relacionadas con la inestabilidad de la directora de la escuela.

En general, la dimensión organizativa se vio afectada en cuanto a la centralización de la toma de decisiones acerca de los espacios e intervenciones, pero estos fueron gestionados y concretados por los jefes de grado al valorar las posibilidades del modelo para perfeccionar su actividad de dirección. Desde esta perspectiva se reveló la posibilidad de adaptar la dinámica del modelo a nivel de grado y revalorizar el papel de estos directivos en el perfeccionamiento de la formación inicial como contenido de su actividad pedagógica profesional.

No obstante, la aplicación de la dinámica del modelo propició la transformación de las relaciones de los directivos en el proceso, ahora basadas en la autogestión y respeto a criterios y decisiones de los jefes de grado que favoreció la dinámica de su intervención con los profesores en formación a partir del trabajo metodológico. Se amplió además la participación de los profesores en formación en las actividades y se destacó su protagonismo en el cambio educativo de la Secundaria Básica. Tal decisión influyó en su disciplina, permanencia y estimuló la disposición y compromiso de estos con su propia formación.

A partir de estos cambios se resolvieron insuficiencias de aprendizajes sobre todo relacionadas 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.

Los casos CD y EF asumieron la dinámica del modelo desde una posición de desarrollo. Los cambios fueron graduales, basados en la sistematización de los elementos que sustentan el modelo y que concretan la dinámica funcional de estos. En esta situación influyó la agilidad con que se asumió el perfeccionamiento de la dimensión organizativa y metodológica que además favoreció la articulación de los procesos que transcurren en la escuela: formación de los adolescentes, formación inicial y formación permanente del PGI.

De igual forma la dimensión evaluativa resultó la más difícil de dinamizar dadas las fallas en la cultura del control y el apego a considerarla como una mediación que, por un lado, garantiza el cumplimiento de las normativas y, por otro lado, revela la prioridad que se le otorga a la formación del adolescente en detrimento de la formación inicial del PGI. No obstante, la posibilidad que ofrece la dinámica del modelo para incorporar la valoración crítica y perspectiva de la formación inicial en la microuniversidad como

condición para la calidad educativa escolar, resultó el aspecto que generó el cambio en las concepciones de práctica y evaluación en estos dos casos.

En el caso CD resultó esencial el conocimiento del diagnóstico y la preparación de la directora para conducir el proceso. Las relaciones afectivas, la apropiación de un estilo de participación y colaboración entre tutores y jefes de grado se perfeccionaron desde los primeros meses al instituirse como método y estilo de trabajo la discusión del tema en el sistema de reuniones. La implicación y responsabilidades de los miembros del Consejo de Dirección en actividades centrales y por grado, dirigidas al tratamiento de aspectos metodológicos y de aprendizaje de los profesores en formación que afectaban el proceso de enseñanza aprendizaje que estos dirigen se fortaleció.

Asimismo, la directora fue considerada como modeladora y guía de la intervención de directivos de grado y tutores, rol que descansa en su labor de coordinación y proyección para la planificación de la intervención a nivel de Consejo de Dirección y dentro del sistema de trabajo, lo cual no estuvo reñido con el protagonismo asignado a tutores y profesores con experiencia y la participación de especialistas de la dirección integrada o investigadores en temas relacionados con las necesidades de los profesores en formación para agilizar el proceso de preparación y perfeccionamiento de la dirección .

En el caso EF las propias condiciones de la escuela y el propio trabajo del director constituyeron la base para asumir de manera natural la dinámica del modelo, lo cual permitió asistir a un cambio en las concepciones del Consejo de Dirección que propició el perfeccionamiento de las intervenciones, la optimización de los espacios de formación y la evaluación de los resultados. De manera significativa, el director y los jefes de grado otorgaron importancia especial a la forma en que la dinámica del modelo garantiza el seguimiento y sistematización del diagnóstico, la articulación de la intervención de los sujetos implicados que propició el cumplimiento de las normativas y el fortalecimiento del cumplimiento de la escuela como microuniversidad. Se reveló además el papel protagónico del director en la dirección de este proceso.

El estudio de estos casos revela la influencia de las particularidades y el rol que desempeña el director de cada centro docente para perfeccionar la dirección del proceso de formación inicial de los PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica. El proceso, si bien fue heterogéneo, en su concreción práctica develó el cumplimiento del objetivo propuesto al conseguir que se insertaran en la planificación de su sistema de trabajo la formación inicial de los PGI y modificar sus métodos y estilos de dirección, ahora relacionados con la cooperación entre los sujetos implicados.

Es preciso destacar que en los casos CD y EF se corroboró que al asumir la formación inicial como contenido de la actividad pedagógica profesional del director es posible ampliar la connotación formativa de las acciones de dirección y concretar la función de la escuela como microuniversidad. Como puede apreciarse en el **Anexo 3.16** al analizar la frecuencia de los cambios teniendo en cuenta los criterios de análisis establecidos el comportamiento de los casos revela la particularidad de cada uno de ellos en las condiciones concretas en que se desarrolla el proceso.

Asimismo se puede afirmar que la barrera que limita el perfeccionamiento del proceso está relacionada con la inestabilidad de los directores. Sin embargo, resultan aspectos catalizadores del proceso la preparación de los directivos en los diferentes espacios del sistema de trabajo y el protagonismo del director como modelador y guía de las intervenciones de directivos y tutores.

A modo de resumen y como parte de las valoraciones integrales realizadas de los casos por la investigadora se precisa destacar el comportamiento de la implementación del modelo desde sus dimensiones:

- En principio se advierte que, aún cuando la dimensión metodológica es la más afectada en las prácticas de dirección del proceso de formación inicial del PGI en las tres microuniversidades, la dinámica del modelo dinamiza esta dimensión al guiar al director en el proceso de transformación de los métodos y estilos en el propio sistema de trabajo con énfasis en la reunión del Consejo de Dirección que se erige como órgano que rectorea la toma de decisiones, prepara los sujetos y evalúa los resultados del proceso desde un enfoque metodológico y participativo que configura el modo de actuación de los implicados en los espacios y para el tratamiento de los contenidos de formación que se identifican como necesidad/potencialidad de los profesores en formación .
- En segundo lugar se advierte que los problemas organizativos tienen como causa recurrente las limitaciones en la concepción que tienen los directivos escolares sobre la formación inicial del PGI en la microuniversidad; en este aspecto la dinámica del modelo revela que este es un elemento susceptible al cambio de manera mediata a través de la preparación que deben recibir por la instancia superior y al concebir el cambio como un proceso progresivo ajustado a la realidad y sustentado en el nivel de comprensión de cada uno en el proceso.
- En tercer lugar la práctica de la formación inicial en la microuniversidad carece de una fundamentación teórica que sirva de marco para la concreción de las normativas y el *modelo dinamiza esta relación, al propiciar* los análisis teóricos, políticos y las necesidades de la

práctica en cada contexto como criterio para sustentar las posibilidades del cambio como condición de la profesionalidad y el compromiso pedagógico profesional de los sujetos implicados en el proceso, y de la estimulación y reconocimiento gradual del cambio al cual se asiste con una concepción dialéctica de la práctica como referente y la participación a modo de recurso para el enriquecimiento de la cultura escolar que supone el proceso de Universalización Superior Pedagógica.

Conclusiones Parciales Capítulo III

La evaluación ofrecida por los sujetos participantes, evidencia la aplicabilidad y científicidad que encierra el modelo propuesto, en tanto, se consigue concretar la idea de que la formación inicial puede ser incluida en la planificación del sistema de trabajo de la escuela para su posterior ejecución y control. Los criterios abordados por los expertos y los grupos de discusión efectuados para evaluar la factibilidad del modelo, permitieron la valoración precisa de cada uno de sus momentos, al existir la aceptación de que el modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad complementa al nuevo modelo educativo de la educación Secundaria Básica, que no declara explícitamente desde lo teórico y metodológico cómo dirigir la formación inicial de este profesional de la educación.

El consenso entre los directores, metodólogos, coordinadores de la carrera en el contexto de la universalización en cuanto a los pasos para instrumentar el modelo, corrobora que son útiles, viables y precisos, lo que avala su posibilidad de aplicación. Sin embargo los sujetos expresan la necesidad de continuar preparándose en los documentos normativos de la carrera en aras de realizar acciones concretas con carácter diferenciado para estos profesores en formación.

En este interés la implementación práctica de la dinámica del modelo reveló la posibilidad de realizar estudios de casos ajustados a las particularidades de cada escuela con la participación activa y reflexiva de la comunidad educativa. Desde ellos se evidencia que la dimensión metodológica dinamiza los cambios en la dimensión organizativa y la dimensión evaluativa pues las transformaciones en los métodos y estilos de trabajo que se utilizan estimulan la implicación y comprensión del proceso, tanto en su connotación teórica como política.

En este sentido se puede afirmar que la implementación de la dinámica del modelo que se propone deberá ajustarse a determinados pasos los cuales guiarán la acción de la dirección integrada en el proceso de preparación de los directores de microuniversidad el cual consta de los siguientes pasos:

- **Socialización de los resultados con la dirección integrada municipal y provincial**

En este paso se procede a la presentación y análisis del modelo a los miembros de la dirección integrada tanto provincial como municipal que, en primera instancia, son los que la llevarán a la práctica, de manera que este se pueda socializar y los usuarios valoren su pertinencia, ofrezcan criterios sobre los aspectos positivos y las limitaciones que posee, las que servirán de punto de mira para su implementación en la práctica. En este sentido será necesaria la confrontación de las ideas de los usuarios en discusión siempre que fuese necesario.

- **Ajuste y/ o reconceptualización para el contexto**

Este paso permitirá realizar los ajustes necesarios al tener en cuenta los criterios abordados por los usuarios y especialistas, lo que permitirá reconceptualizar las cuestiones esenciales y tomar decisiones certeras para garantizar la efectividad del proceso.

- ***Creación de las condiciones previas para la implementación.***

En este paso se hace necesario crear las condiciones previas para la implementación por lo que se precisa de los recursos humanos y materiales necesarios para llevarlo a vías de hecho.

- ***Implementación y valoración del proceso.***

Una vez creadas las condiciones previas se procede a la implementación de la dinámica del modelo por parte de los sujetos implicados en la dirección del proceso de formación inicial de los PGI y por tanto, en su valoración se utilizarán los cambios y mejoras tanto explícitas como implícitas de los directivos y de los propios profesores en formación, estos cambios y mejoras deben ser registrados minuciosamente por sus gestores.

Llegado a este punto es posible presentar las conclusiones finales de esta investigación.

CONCLUSIONES

1. El proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad redimensiona las concepciones del sistema de formación del profesorado en Cuba, al convertir la escuela en microuniversidad y ampliar la participación de los sujetos en la dirección de este proceso. En este interés los directivos escolares deberán asumir el cambio de sus métodos y estilos de dirección, aspecto que hoy afecta el éxito del programa de Universalización Superior Pedagógica.
2. Al asumir la formación inicial del PGI como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares ésta se convierte en un proceso sustantivo que se desarrolla en la microuniversidad insertándose en el sistema de trabajo de la escuela. Esta condición permite concretar la política educativa, responder a las necesidades formativas de los profesores en formación y articular los roles de los sujetos implicados desde un enfoque reflexivo y participativo.
3. La caracterización de la situación actual de la dirección del proceso de formación inicial del PGI en la microuniversidad de Secundaria Básica evidenció insuficiencias en la actividad pedagógica profesional que desarrollan los directivos escolares dada por el poco empleo de la reflexión, el diálogo compartido y el enfoque metodológico de las actividades de dirección.
4. Los fundamentos teóricos y metodológicos que asume el modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica evidencian la integración de las concepciones contemporáneas acerca de la formación inicial del profesorado y la actividad pedagógica profesional de los directivos escolares en el contexto cubano destacando los elementos organizativos, metodológicos y evaluativos como expresión de la naturaleza la cual determina la orientación y articulación de las funciones de dirección en el sistema de trabajo.
5. Las valoraciones realizadas por los expertos y el estudio de casos evidencian la pertinencia y factibilidad del modelo propuesto para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica.

RECOMENDACIONES

A la dirección integrada de la Educación Secundaria Básica de la provincia Cienfuegos:

1. Desarrollar un seminario para directivos, tutores y profesores universitarios a tiempo parcial de la educación secundaria básica en la Provincia de Cienfuegos de manera que se explique el modelo y la metodología para su implementación práctica ajustando al proceso a las exigencias de la introducción y generalización de resultados.
2. Incorporar como temáticas de investigación -asociadas al programa de Maestría- los problemas que persisten y pueden limitar la calidad de la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General- Integral (PGI) de Secundaria Básica: articulación de los componentes académico investigativo y laboral, preparación de los directivos para la dirección de la microuniversidad, tomando como referente el modelo propuesto y las inferencias que desde la práctica se acotan en el capítulo III de este informe. Esta consideración permitirá –posteriormente- conformar un proyecto integral de transformación educativa orientada a este fin: el perfeccionamiento del proceso de formación inicial del Profesor General- Integral (PGI) de Secundaria Básica en la microuniversidad.

Al Consejo científico de la Facultad:

3. Socializar los resultados de esta investigación en el sistema de intervenciones metodológicas y de superación que se desarrolla para el perfeccionamiento de la dirección de la formación inicial del Profesor General- Integral (PGI) de Secundaria Básica en la microuniversidad en las instancias correspondientes.

A la Sede universitaria Pedagógica de Cienfuegos:

4. Socializar los resultados de esta investigación en el sistema de reuniones de la dirección integrada del municipio y promover acciones de seguimiento y control al proceso de cambio que se inició en las escuelas incluidas en el estudio aprovechando la experiencia y preparación de los directores en la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General- Integral (PGI) de Secundaria Básica en la microuniversidad.

REFERENCIAS

¹ Entendemos por eficiencia el proceso que se desarrolla en el marco estrecho de una institución, utilizando un mínimo de personal y recursos, en tanto la eficacia relaciona la institución con el entorno y los resultados obtenidos con los resultados esperados.

² Puede ampliarse en Maciel de Olivera, Cristina (2003) La investigación acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. En Revista Iberoamericana de educación No 33 septiembre-octubre.

³ Concepción que retoma y concreta la tradición de los años 20 y 50 de extender la educación a todos los territorios al ofrecer la oportunidad a todos de acceder a la instrucción y la cultura. En este proyecto se utilizan los recursos educativos de la educación general en la formación y educación de las masas populares a través de los diferentes programas educativos y el trabajo de extensión universitaria en las comunidades. En la formación docente significa, además, acercar los procesos formativos a la escuela, al consolidar el principio estudio trabajo como aspecto esencial del currículo de este nivel de formación.

⁴ Concepción política actual que asume que en la escuela se desarrollen procesos básicos de formación profesional y cultural utilizando, los recursos disponibles y sobre todo la experiencia de los colectivos pedagógicos en la formación integral del docente desde su etapa inicial. En ella la práctica laboral responsable se asume como espacio básico de formación y estimulación para acceder al conocimiento teórico necesario para acreditar el título de Licenciado en Educación al transcurrir 4 de los 5 años de la carrera pues el primero cursa de manera intensiva en el centro superior de formación profesional.

⁵ Según la experiencia de la autora en reuniones nacionales, evento de Pedagogía 09 encuentros con Decanos y Vicedecanos docentes y Jefes de departamento de los ISP del país.

⁶ Las insuficiencias que aquí se refieren fueron analizadas en reuniones nacionales de la educación Secundaria Básica donde se discutieron con precisión los aspectos medulares de la puesta en práctica del modelo y la autora de esta investigación participó en calidad de Decana en funciones de la facultad de PGI del ISP de Cienfuegos. Ver en Informe de la dirección nacional de Secundaria Básica sobre el modelo de formación del PGI, 2003 .Documento en Archivo (sin clasificar).

⁷ El enfoque profesional pedagógico del proceso docente educativo en el ámbito de la formación del profesional se expresa en la organización y dirección del sistema de influencias educativas a partir de las exigencias y demandas de la práctica profesional futura e implica formar en la práctica y para la práctica. Exige por tanto trabajar intereses, conocimientos, habilidades, la autovaloración del contenido

de la actividad pedagógica y los relacionados con la ciencia. Puede ampliarse en Fátima Addine y Gilberto García, 1995.

⁸ Según señala Escolano citado por López Rodríguez del Rey, en el trabajo “La cultura escolar y la cultura profesional del docente”(2004) En Tesis Doctoral.

⁹ Puede ampliarse en las tesis doctorales de Bravo López, López Rodríguez del Rey, 2004.

¹⁰ Puede ampliarse en Cáceres, 1998, Calzadilla, 2003, Bravo López 2004, García Ramis, 2006,

¹¹ Reflexión realizada por la autora y presentada en el evento internacional de Pedagogía, 2009.

¹² Una concepción detallada de este aspecto es desarrollada por el Msc Dámaso Roque Díaz de Villegas.

¹³ La categoría proceso pedagógico ha sido objeto de análisis de prestigiosos pedagogos cubanos y extranjeros: (Álvarez, C., 1994, 1996, 1999); (Labarrere, G. y G. Valdivia, 1988); (Neuner, 1981); (Klimberg, 1972); (Danilov; 1978); entre otros.

¹⁴ Se puede profundizar al respecto en González Soca, Ana María: “El proceso de enseñanza aprendizaje ¿agente del cambio educativo?”, en González Soca, Ana María y Carmen Reinoso Cápiro, Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2002, p. 147.

¹⁵ Álvarez reafirma que una educación para la vida tiene necesariamente que ser productiva, laboral, creativa, investigativa y transformadora del contexto social y del propio hombre en relación con su medio y la colectividad.

¹⁶ Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico. Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad. Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. (Addine, F., 2002, 83).

¹⁷ Sistema de trabajo es el sistema de dirección integrado por las actividades de interacción sistemáticamente desarrolladas entre dirigentes y dirigidos ,los objetivos formativos que persiguen los métodos que favorecen su cumplimiento y los modos de actuación que se utilizan para optimizar las

relaciones de dirección ,la dinámica del sistema de dirección y el orden del funcionamiento del sistema(Alonso, 2002)

¹⁸ Múltiples son las definiciones del concepto de funciones, pero en su esencia todas reflejan que estas son el tipo de actividad laboral donde predomina un conjunto de operaciones y actos que realiza el sujeto de dirección mediante las cuales pueden ser alcanzados los objetivos del sistema de que se trate. El contenido del trabajo de dirección puede ser examinado mediante el análisis de sus funciones principales .(Se puede ampliar en Valle Lima ,2001)

¹⁹ Se puede ampliar en Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores Segunda Parte Febrero 1982.

²⁰ Sobre este particular se amplía en la tesis de Doctorado que desarrolla la Msc Regla Díaz Macías.