



PROGRAMA MAESTRÍA EN  
**ESTUDIOS SOCIOCULTURALES**  
II EDICIÓN **2015-2017**

Tesis presentada en opción al título de  
**Máster en Estudios Socioculturales**

**Título:**

El desarrollo profesional docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género

**Autora:** Lic. Yuliedys Ruiz Aday

**Tutora:** Dra.C Mireya Baute Rosales



Cienfuegos, 2017



## DECLARATORIA

Hago constar que la presente investigación fue realizada en la Universidad de Cienfuegos, como parte de la culminación del Programa de Maestría en Estudios Socioculturales, autorizando a que la misma sea utilizada total o parcialmente por dicha institución para los fines que se estimen convenientes y que además no será publicada ni presentada en eventos sin la aprobación de la Universidad.

---

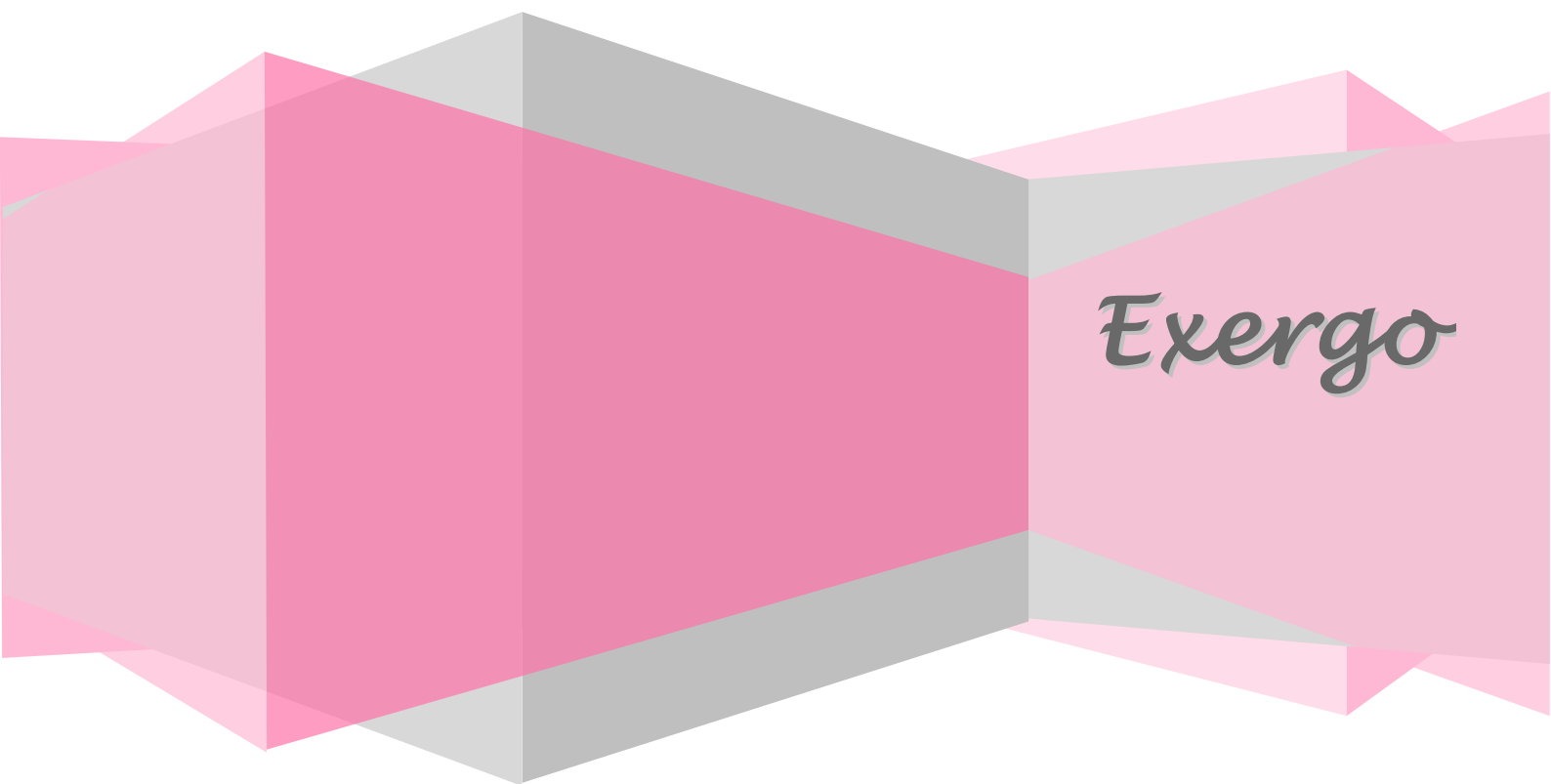
Firma del Autor

Los abajo firmantes certificamos que el trabajo ha sido revisado según el acuerdo del Consejo de Dirección del centro y que cumple los requisitos que debe tener un trabajo de esta envergadura referidos a la temática señalada.

  
Firma del Tutor

---

Información Científico Técnica  
Nombres y Apellidos. Firma



*Exergo*

*Ayer fui con mi tía para unas captaciones de trabajo en el oficio de constructor. Cuando mi tía pidió el trabajo no la aceptaron por ser del sexo femenino, ella se enojó porque no le dieron el trabajo. Yo pienso que esa actitud fue machista porque las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres. El género, el sexo y mucho menos la orientación sexual deben interferir en la vida laboral. Nosotros como pioneros debemos ser respetuosos tanto con las niñas como con los niños. Porque todas las personas del mundo tienen los mismos derechos.*

**Una de mis hijas**

The image features a complex, abstract geometric composition at the bottom. It consists of several overlapping, semi-transparent shapes in shades of pink and grey. The shapes are angular and layered, creating a sense of depth and movement. The word "Dedicatoria" is written in a cursive font across the middle of these shapes.

*Dedicatoria*

*Para mis hijas:  
animada por el deseo infinito de  
ayudarlas a crecer...*



*Agradecimientos*

*...a mi madre por nunca soltarme,  
a mis hijas por ser motivación eterna,  
a mi esposo por estar siempre cerca,  
a mi Nina del alma ...,  
a mi padre por impulsarme,  
a mi hermana, mi tía Mema,  
a mis amigas de ayer, de hoy y ojalá que de  
siempre: Yulí, Ivian, Oda, Ady, Yine, Yirka,  
Milena, Daine, Soilen, Yoa, Adri...  
a mis profesores: Agüero, Esther, Isa, Silvia,  
David, Nereida y Nela por ser los mismos que  
conocí hace 17 años,  
a mi tutora por confiar en mí,  
a Isabel Urquiza y a Elita por su  
incondicionalidad,  
al colectivo de docentes de la ENU José Tey por  
abrirme las puertas.  
A Dios por proveerme...*



*Resumen*

## **Resumen**

La presente investigación se titula: El desarrollo profesional docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género. Tiene como objetivo analizar la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, municipio Cienfuegos, durante el curso escolar 2015-2016. La investigación contribuye a los estudios que relacionan a la perspectiva de género con el proceso de desarrollo profesional docente, y destaca la importancia de comprender a los docentes como receptores en la reproducción social y cultural. El proceder metodológico de la investigación, configurado sobre la base del enfoque mixto, permite explicar que la perspectiva de género, a partir de estereotipos y roles de género aprehendidos en el ámbito familiar y reproducidos en el ámbito laboral, influyó en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes confiriéndole protagonismo al Trabajo Metodológico en detrimento de la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado.



*Summary*

## **Summary**

The present research is entitled: Professional teacher development: a case study from a gender perspective. It aims to analyze the influence of the gender perspective in the professional development process of ENU José Tey Saint Blancard teachers, Cienfuegos municipality, during the academic year 2015-2016. Research contributes to the studies that relate the gender perspective to the process of professional teacher development, and stresses the importance of understanding teachers as receptors in social and cultural reproduction. The methodological procedure of the research is based on the mixed approach which allows explaining how this perspective influences the implementation of the process, and unveils the need to articulate in a continuous and coherent way the Methodological Work, the Professional Exceeding and the Academic Formation For the professional development of the teachers of the school institution.



*Índice*

## Índice

**Introducción/ 1**

**Capítulo I. Desarrollo profesional docente y perspectiva de género: referentes teóricos. /7**

1.1. Condicionamiento histórico-cultural del concepto desarrollo profesional. /7

1.2. Desarrollo profesional en la actividad docente: referentes conceptuales. /10

1.3. La perspectiva de género en el desarrollo profesional. /16

1.3.1. Antecedentes históricos y fundamentos teóricos de la perspectiva de género. /17

1.3.2. Subjetividad implícita en el proceso de desarrollo profesional: algunas concepciones teóricas. /23

1.4. Desarrollo profesional docente: un análisis desde la perspectiva de género. /25

1.5. Conclusiones parciales. /30

**CAPÍTULO II. Procedimiento metodológico para analizar la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. / 31**

2.1. Criterios epistemológicos que fundamentan la investigación. /31

2.2. Fundamentos metodológicos de la investigación. /32

2.3. Categorías de la investigación. /36

2.3.1. Desglose y operacionalización de las categorías y subcategorías de la investigación. /38

2.4. Muestreo. /39

2.5. Estrategia de recogida de información. /40

2.6. Estrategia de análisis de la información. /46

2.7. Criterios de rigor y validez científica. /46

2.9. Conclusiones parciales. /47

**CAPÍTULO III. Influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016. /49**

3.1. Caracterización sociocultural de la ENU José Tey Saint Blancard. /49

**3.1.2.** La ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural: una aproximación necesaria. /49

**3.1.2.1** Organización escolar en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016. /56

**3.2.** Proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016. /60

**3.3.** Proceso de desarrollo profesional docente y Perspectiva de Género en la ENU José Tey Saint Blancard: una realidad manifiesta. /69

**3.4.** Triangulación de los resultados. /76

**Conclusiones / 78**

**Recomendaciones / 80**

**Bibliografía**

**Anexos**

An abstract geometric design at the bottom of the page. It features several overlapping, semi-transparent shapes in shades of pink and light grey. The shapes are angular and layered, creating a sense of depth and movement. The word 'Introducción' is centered within this design.

*Introducción*

## Introducción

Las expectativas de la sociedad contemporánea respecto al desarrollo humano le confieren a la educación un rol protagónico. Este escenario está determinado por la globalización de la información y del conocimiento. Posicionarse profesionalmente en este contexto exige a los trabajadores de la educación adecuarse a los requerimientos culturales de la sociedad del conocimiento que conducen a la nueva escuela (Rodríguez y Sanz, 2016) a asumir funciones de contención social y afectiva que corresponden a la familia: orientación ético-moral, orientación vocacional, entre otras; lo que ha derivado en menoscabo del conocimiento pedagógico, la competencia didáctica y el conocimiento de la disciplina como patrimonio de la profesión docente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Informe sobre Desarrollo Mundial (2012) denominó esta problemática como desprofesionalización de la docencia. Relacionó sus causas con la insuficiente presencia de docentes calificados v/s no calificados, distribución rural-urbana, déficit de habilidades para reconocer diversidades étnicas y lingüísticas v/s estándares para todos, tensión entre edad y experiencia, y la equidad de género en la profesión. (UNESCO, 2012)

Esta problemática se ha potenciado en América Latina y el Caribe debido al aumento del número de contrataciones de profesores en detrimento de su adecuada capacitación profesional. Ello se convierte en una constante, fundamentalmente en la educación pública, que provoca la desprofesionalización del espacio escolar y devalúa a los docentes como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional.

La devaluación de esta profesión, ha sido clave para consolidar barreras de género que la relacionan con una feminización de la educación, tendiente a reproducir sesgos en la reproducción cultural de la equidad de género. Los Estudios sobre esta rama del saber son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, hombres y hombres, mujeres y mujeres; y parte de la premisa de que el concepto mujeres u hombres es un constructo social, no un hecho natural, por lo que siempre está atravesada por relaciones de poder y acotada a un tiempo y lugar determinados (Scott, 1996).

Los estudios de género se derivan del movimiento feminista internacional y tienen como antecedente los Estudios de la Mujer. Inician en la década de los setenta en las universidades de países industrializados y comparten con los estudios de

género las teorías feministas que les dan sentido (Degenais y Tancred, 1998; Scott, 2003).

La filósofa Simone De Beauvoir en su libro *El segundo sexo*, declara: "No se nace mujer: se llega a serlo" (De Beauvoir, 1949, p. 109). En correspondencia con el planteamiento anterior, los trabajos de la antropóloga Margaret Mead y del profesor de psiquiatría Robert Stoller se consideran antecedentes del concepto de género. Este origen multidisciplinar ha dado lugar a diferentes énfasis en cuanto a los enfoques que se le confieren al término. El género ha sido clave en la teoría y política feminista desde los años setenta, cuestionando que la biología sea destino.

Desde la filosofía, De Beauvoir, en 1949 denunció que a lo largo de la historia la mujer había sido construida como el segundo sexo, la otra del hombre. Plantea que las características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo. Por su parte, Margaret Mead, en sus investigaciones etnográficas puso en entredicho la visión biologicista que prevalecía en las ciencias sociales en Estados Unidos acerca de que la división sexual del trabajo en la familia moderna se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental público-productivo de los hombres y expresivo de las mujeres (Scott, 1996a). Las obras de ambas no tuvieron repercusión en su momento; serían retomadas posteriormente por el feminismo académico.

A partir de la década del 80 del siglo XX el contexto de Latinoamérica, marcado por las condiciones de dependencia económica y la aplicación de fórmulas de desarrollo amparadas por mecanismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), evidencia una proliferación de posicionamientos teóricos que refuerzan la identidad cultural desde una visión latinoamericanista. Estas concepciones favorecen la construcción teórica de la perspectiva de género al interior de las universidades.

El caso de Cuba no es una excepción, estos estudios surgieron en la segunda mitad de los 80 y más intensamente a partir de los 90, en un devenir natural, a partir de las propias exigencias de las profesiones, así como de las exigencias macro sociales para las que son imprescindibles los cambios (Pagés, 2005). La universidad de La Habana fue pionera, seguida de la Universidad Central de Las Villas; con posterioridad se incorporaron otras universidades del país.

Estas construcciones tienen sus antecedentes más relevantes en dos ámbitos fundamentales: las Ciencias de la Educación más articuladas a la concepción teórica del desarrollo profesional, y las Ciencias Sociales orientadas a la

perspectiva de género. Las temáticas fundamentales que aborda se orientan al rol de la educación en la reproducción de desigualdades de género en los educandos; el empoderamiento femenino en el ámbito educativo y la feminización de la actividad docente. (Baute, 2010).

La literatura especializada ha demostrado la relevancia de mirar críticamente el escenario educativo en función de generar condiciones de equidad e igualdad de género. La obra de autores como: Bonal (1997), Acker (1994), Rebollo (2001), Colás (2001), (2007), Moreno (2004), Bonder (2007), Buendía (2007), Quintana (2009), Baute (2010), Donoso, Figueira y Rodríguez (2011) y Pérez (2014) se posicionan desde la Sociología de la Educación e integran las categorías desarrollo profesional y perspectiva de género.

En Cuba, tal como lo plantea la UNESCO (2012), la desprofesionalización de la docencia ha sido reconocida y se han emprendido estudios para profundizar en sus expresiones de acuerdo al criterio de Quintana (2009), Baute (2010), Pérez (2014), Fernández (2009), entre otros. Sin embargo estas posturas comprenden a los docentes como transmisores y no como receptores en el proceso de reproducción social y cultural desde una perspectiva de género. De manera particular, la presente investigación: El desarrollo profesional docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género, se ocupa de esta carencia.

La perspectiva de género puede definirse como la introducción a una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social. Si se estudia la manera particular que adopta el género en las instituciones educativas se estará en condiciones de entender que en ellas no se pone de manifiesto la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos, sino una forma particular de conceptualización cultural de la diferencia sexual y de la organización social que se deriva de esta, lo que no es, de ninguna manera, ajena al contexto en el que existen las instituciones educativas.

El poder y el significado de las oposiciones binarias que conlleva el género se derivan de la complejidad de los procesos culturales y sociales que implican que las diferencias entre hombres y mujeres no sean ni aparentes ni claramente definidas.

De acuerdo con Bourdieu (1998), las desigualdades de género están naturalizadas en el mundo social pues forman parte de las estructuras mentales y de todo proceso de significación de manera prácticamente inadvertida, por lo que

operan de manera velada, garantizándose, por esta razón, su eficacia. Es a partir de aquí que se decide incorporar la perspectiva de género en los análisis sociales como el resultado de un esfuerzo teórico conceptual que implica introducir el dato de la diferencia sexual para comprender la manera en que se construye la desigualdad social en ámbitos específicos como lo es la profesionalización docente.

Las estrategias trazadas por el estado cubano para la toma de conciencia de los derechos y deberes de ambos géneros con vistas a la equidad se materializan desde la creación de la Federación de Mujeres Cubanas en 1961, la atención a los acuerdos de la IV Conferencia Mundial sobre la mujer, celebrada en Beijing en 1995, la aprobación, en 1997, del Plan de Acción Nacional de la República para dar seguimiento a los acuerdos de la IV Conferencia de la Organización de Naciones Unidas sobre la Mujer; así como el respaldo a la Agenda para el 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, en específico sus objetivos 4 y 5, orientados a:

- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. (Agenda, 2030)

Todos estos momentos se han pronunciado para luchar por la eliminación de las diversas maneras de diferenciación entre los géneros.

Los cambios sociales, económicos y científico-técnicos ocurridos en Cuba durante las últimas décadas han ejercido un fuerte impacto en las concepciones tradicionales con respecto a los roles de género y su influencia en la naturaleza del encuentro entre los sexos. Los resultados de las investigaciones desarrolladas en Cuba respecto a la temática de género, evidencian que la solución a la problemática de la igualdad de derechos de la mujer, si bien ha avanzado de forma significativa, aún coexisten manifestaciones de desigualdad fundamentadas por la presencia de una cultura patriarcal arraigada en la sociedad.

Se observa que todavía existen importantes diferencias en las oportunidades de desarrollo profesional de mujeres y hombres dedicados a la actividad docente. Se manifiesta también una insuficiente redimensión en el ámbito de la subjetividad individual de los roles de género tradicionales. Aún se asume lo masculino como valor, para perpetuar una interpretación androcéntrica de la sociedad.

Sobre la base de esta realidad manifiesta en el contexto cubano, es importante profundizar en ella desde un enfoque de género. En correspondencia, el estudio

en cuestión plantea el siguiente **problema de investigación**: ¿Cómo influye la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard?

Consecuentemente el **objeto de estudio** se orienta hacia el proceso de desarrollo profesional docente; y el **campo temático** hacia la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional docente. Para responder al problema de investigación se plantea como **objetivo general**: Analizar la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, municipio Cienfuegos, Cuba, durante el curso escolar 2015-2016.

Para alcanzar dicho objetivo se proponen los siguientes **objetivos específicos**:

1. Determinar los referentes teóricos relacionados con el proceso de desarrollo profesional en la actividad docente desde una perspectiva de género.
2. Caracterizar el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.
3. Explicar cómo se manifiesta el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva de género.

De acuerdo a la problemática en cuestión y al objetivo general declarado, la **idea a defender** se plantea de la siguiente manera: La perspectiva de género influye en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

La **relevancia** de la investigación radica en que contribuye a los estudios que relacionan a la perspectiva de género con el proceso de desarrollo profesional docente. Resalta la importancia de comprender a los docentes como receptores en la reproducción social y cultural desde una perspectiva de género. Destaca que esta perspectiva influye en la implementación del proceso y devela la necesidad de articular de manera continua y coherente el Trabajo Metodológico, la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado para el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Su **aporte práctico** está dado a partir de que constituye un estudio que analiza la influencia de la perspectiva de género en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. Ofrece al centro escolar un análisis de cómo influye la perspectiva de género en la

jerarquizaron del Trabajo Metodológico en detrimento de la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado. Posibilita tomarlo como referencia para futuras investigaciones relacionadas con la temática en cuestión.

El informe de investigación está compuesto por tres capítulos. El **capítulo I** se titula: **Desarrollo profesional docente y perspectiva de género: referentes teóricos**; se ocupa de determinar los referentes teóricos que relacionan al desarrollo profesional en la actividad docente con la perspectiva de género.

El **capítulo II** se titula: **Procedimiento metodológico para analizar la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey**. Se ocupa del proceder metodológico que se despliega durante el proceso de investigación. Este proceso se configura sobre la base del enfoque mixto (Hernández et al., 2006) que asume el estudio. Postura metodológica que, a su vez, deriva: el tipo de estudio, la estrategia de diseño de investigación, la selección muestral, la estrategia de recogida y análisis de la información, así como los criterios que le confieren rigor y validez científica a la investigación.

El **capítulo III** titulado: **Influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey, curso 2015-2016**; expone los resultados derivados de la metodología que implementa la investigación. Se orienta a caracterizar la ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural, durante el curso escolar 2015-2016; caracteriza el proceso de desarrollo profesional de los docentes que laboran en la institución escolar; se ocupa de explicar cómo se manifiesta este proceso desde una perspectiva de género; y por último triangula los resultados derivados de la totalidad de las técnicas para la recogida de información, aplicadas para analizar la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional.

Los capítulos están conformados por epígrafes que facilitan la estructuración lógica del discurso. Ellos están precedidos y sucedidos por la introducción y las conclusiones.



*Capítulo I*

## **Capítulo I. Desarrollo profesional docente y perspectiva de género: referentes teóricos.**

Todo proceso de desarrollo se configura desde lo simple a lo complejo, corresponde a condicionamientos históricos y culturales, y tiene principio y fin (Rosental y P. Iudin, 1981). El desarrollo profesional en el ámbito educativo está sujeto a estas regulaciones dialécticas. Sin embargo, en este escenario, ellas no operan de manera homogénea para hombres y mujeres debido a que son influenciadas por la perspectiva de género que legitima el entorno sociocultural. Sobre la base de este razonamiento, el presente capítulo se ocupa de determinar los referentes teóricos que relacionan el desarrollo profesional en la actividad docente con la perspectiva de género.

### **1.1. Condicionamiento histórico-cultural del concepto desarrollo profesional.**

La naturaleza del saber contemporáneo está determinada por la globalización de la información y del conocimiento. Esta realidad profundiza la competencia científica entre naciones, instituciones e individuos y, en acuerdo con Axel Didriksson (2000), provoca el desplazamiento del trabajo humano hacia tareas cada vez más complejas relacionadas con la producción intelectual, la inversión en Investigación y Desarrollo, la generación de recursos humanos y el aprovechamiento de las nuevas capacidades de aprendizaje. Posicionarse profesionalmente en este contexto exige adecuarse a los requerimientos culturales de la sociedad del conocimiento; requerimientos que sitúan al desarrollo profesional como eje de la nueva organización social.

Este protagonismo conferido por la contemporaneidad al desarrollo profesional ha orientado la mirada de la comunidad científica y educativa hacia su naturaleza. Soledad García Gómez, en su artículo: *El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo*, propone dos enfoques para aproximarse a su clarificación:

1. "... es una expresión nueva, que ha surgido al hilo de alguna reforma educativa o de la aparición en el discurso especializado de algunas tendencias teóricas alternativas." (García, 1999, p. 175)
2. "...es un término habitual en la literatura, que ha sufrido momentos de auge y de recesión, y que ahora está tomando fuerza irrumpiendo de nuevo (...) con otras connotaciones." (García, 1999, p. 175)

La presente investigación asume el al segundo planteamiento de García (1999) y da cuenta de que el concepto de desarrollo profesional no es resultado de la contemporaneidad.

En correspondencia con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la raíz etimológica de los vocablos que componen la expresión desarrollo profesional, derivada del latín, tiene su génesis en la antigüedad y

denota "...desenvolver, extender o ampliar lo que pertenece a quien profesa o ejerce algo públicamente correspondiente a la profesión" (Desarrollo profesional, 2005, p. 358). Esta idea constituye el referente conceptual más apegado al empleo original de la expresión desarrollo profesional, y tuvo como fundamento sociocultural una larga tradición de asociación gremial que se remonta a la Roma Antigua y la Grecia Clásica, alcanza esplendor en la Edad Media y declina en la Edad Moderna.

Los gremios fungieron como agrupaciones de artesanos especializadas por oficios. Originalmente se conformaron con el objetivo de obtener protección de las autoridades para sus actividades comerciales. Durante el Medioevo, estas asociaciones fueron promovidas por intereses feudales y reguladas por principios establecidos por la religiosidad cristiana. Su jerarquía laboral distingue tres niveles de desempeño: aprendices, oficiales y maestros.

El primero era integrado por adolescentes que se iniciaban en el oficio y luego de un extenso período de entrenamiento, entre 4 y 8 años, ascendían al segundo nivel. Ser oficiales ubicaba a los miembros de los gremios en un peldaño intermedio de especialización que les permitía aspirar a la condición de maestros. Esta aspiración generalmente se materializaba tras vencer un examen práctico, "obra maestra", como garante de su competencia profesional. Logrado el tercer nivel, los maestros artesanos eran beneficiados con la autorización de instalar taller propio, contratar obras, establecer sistemas de venta y comercialización.

Esta dinámica de formación establecida por los gremios evidencia que procesos como desenvolver, extender y ampliar saberes y habilidades, básicamente manuales propias de los oficios, contribuyeron a identificar la eficacia del desempeño práctico como el soporte conceptual que sobre la categoría desarrollo profesional se asumió hasta entrada la Edad Moderna; período histórico que al decir de Pablo Guadarrama (2000)

... tuvo ante sí el reto que le imponía el ascenso de la burguesía, la cual demandaba una aceleración en los avances de la ciencia y la técnica a fin de satisfacer la necesidad del desarrollo de las fuerzas productivas exigida por el ascendente capitalismo. (Guadarrama, 2000, p. 33)

Consecuentemente, durante la modernidad, el desarrollo alcanzado por la práctica en el ámbito de la producción social, así como la acumulación de conocimientos científicos derivan en la necesidad de distinguir la formación intelectual del adiestramiento en tareas que dependían del esfuerzo físico humano. Esta segmentación fue afianzada por los intereses progresistas de la burguesía. El modo de participar en la producción estuvo condicionado por la

jerarquía social: la formación intelectual era privilegio de la clase dominante y las tareas que requerían esfuerzo físico fueron destinadas a la clase obrera.

La cosmovisión moderna revolucionó el concepto de desarrollo profesional al reorientar los procesos de formación y capacitación a la especialización sobre la base de la investigación científica; perspectiva que de acuerdo con Schwartzman (1993) estableció los límites entre oficios y profesiones; los primeros directamente vinculados a la práctica y los otros establecidos sobre una formación científico-intelectual.

La Edad Contemporánea, caracterizada por la intensificación de las ideas sobre libertad y progreso individual, social y comercial, gestadas en la modernidad; así como por el despliegue de las tecnologías de la información y la comunicación constituidas en redes globales que simplifican el acceso al conocimiento científico universal, ofrece al concepto de desarrollo profesional un nuevo escenario que al decir de Sara Silveira (2000) lo resignifica como un hecho laboral, tecnológico y substancialmente educativo.

Es evidente que el concepto de desarrollo profesional ha experimentado un proceso histórico de construcción que se corresponde con los niveles de desarrollo económico, científico, tecnológico, social y cultural de la humanidad; y, desde su origen, se vincula con el ámbito educativo atendiendo a las nociones de formación, capacitación y especialización en vigor.

Estas nociones en un primer momento relacionaron al desarrollo profesional con ambientes de producción y trabajo; luego con la formación científico-intelectual como fundamento de la especialización profesional; y en la actualidad, asintiendo a Sobrinho (2008), se orientan a producir conocimientos socialmente relevantes y pertinentes que posibiliten a los profesionales actuar en ambientes de trabajo con menores niveles de control, atender situaciones imprevistas y darle solución sobre la base de saberes teóricos, conocimientos técnicos y actitudes sociales.

## **1.2. Desarrollo profesional en la actividad docente: referentes conceptuales.**

Eraut (1994) sostiene que "...el poder y estatus de los profesionales depende en gran medida de su conocimiento, de su pericia profesional no compartida con otros profesionales, y del valor otorgado a ese conocimiento" (Eraut, 1994, p. 14)

En concordancia con esta premisa autores como Eraut (1994); Englund (1996); Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson (2000) y Montero (2001) señalan el conocimiento pedagógico, la competencia didáctica y el conocimiento de la disciplina como patrimonio de la profesión docente.

Sobre la base de estos saberes y habilidades en el ámbito educativo se promueve el desarrollo profesional de los docentes (García, 1999). Sin embargo en la

literatura coexisten varias denominaciones para hacer referencia al desarrollo profesional docente. De acuerdo con Montero (1996) el campo semántico es amplio: profesionalización docente, reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del *staff*, crecimiento profesional, "...dependiendo de su utilización, de quien lo maneje, con qué finalidad, desde qué perspectiva intelectual y con qué intereses su significado varía". (Montero, 1996, p. 63)

Al decir de García (1999) esta pluralidad de acepciones evidencia la falta de un significado unívoco y consensuado respecto a la categoría desarrollo profesional docente por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa, lo cual dificulta la tarea de concretar su definición. Mas, de acuerdo con Blanco (1993), la inexistencia de una única acepción para referirse al desarrollo profesional no debe considerarse una anomalía a corregir sino una consecuencia de la complejidad y del carácter conflictivo de la realidad del ámbito educativo. Imbernón (1999) comparte la perspectiva de Blanco (1993) al expresar:

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como "desarrollo profesional colectivo". (Imbernón, 1999, p. 191)

Esta definición, al tiempo que ratifica el carácter complejo de la categoría desarrollo profesional docente, enuncia características que les son intrínsecas. De acuerdo con Imbernón (1999) el desarrollo profesional docente constituye un proceso de cambio en la vida profesional del profesorado. Este proceso comprende la formación profesional así como los aprendizajes personales y colectivos que suceden en la dinámica del ejercicio docente.

Sobre esta línea argumental Glatthorn (1995) comprende el desarrollo profesional como el crecimiento profesional que alcanzan los profesores resultante del análisis sistemático de su quehacer docente incluyendo experiencias formales como: asistencia a actividades concebidas esencialmente para su formación, congresos, eventos e investigaciones sobre la teoría y la praxis en el ramo; así como experiencias informales adquiridas a través de aprendizajes no planificados como las vivencias personales. Glatthorn (1995) señala como promotores de estos aprendizajes los contenidos de las experiencias, el contexto en que se suceden, sus elementos facilitadores así como los elementos entorpecedores.

A tono con los criterios de Imbernón (1999) y Glatthorn (1995), Villegas (2003) comprende el desarrollo profesional docente como un proceso que se construye a largo plazo. Esta noción supone a los profesores como aprendices activos en la preparación, observación y reflexión sobre su labor y confiere particular relevancia al contexto escolar. De acuerdo con Villegas (2003) las mejores experiencias de desarrollo profesional docente tienen que ver con los contextos concretos de las escuelas y están relacionadas con las actividades diarias de los profesores. Consecuentemente para esta autora el seguimiento del proceso en el que se relacionan nuevas experiencias con los conocimientos previos adquiridos por los docentes resulta catalizador indispensable para el desarrollo profesional.

Eirín, García y Montero (2009) coinciden con Villegas (2003) al considerar al desarrollo profesional como un proceso de construcción y no como el supuesto estado terminal alcanzado tras un proceso formativo. Este colectivo de autores conciben a los profesores como prácticos reflexivos quienes tras una formación previa se inician en la carrera docente y, a partir de la praxis profesional, progresivamente incorporan, construyen y perfeccionan teorías y prácticas pedagógicas que redundan sobre su proceso de desarrollo profesional. Además, señalan la importancia del carácter colaborativo de dicho proceso y afirman que los mayores beneficios que ofrece están dados por las interacciones significativas no solo entre profesores, sino entre estos y otros miembros de la comunidad.

La interpretación de Day (1998) sobre el desarrollo profesional lo define como un proceso multidimensional en el que interaccionan de manera dinámica las experiencias biográficas del profesorado, los factores ambientales, la carrera profesional y sus fases de aprendizaje. García (1999), en correspondencia con el referido carácter complejo y multidimensional de la categoría desarrollo profesional docente, construye su perspectiva conceptual sobre la base de seis aspectos que considera medulares al tiempo de concretar una definición:

1. El marco conceptual subyacente.
2. Su forma u apariencia ¿Qué es producto o proceso?
3. El contenido del desarrollo ¿Qué cambia?
4. ¿Quién protagoniza el desarrollo?
5. ¿Quién lo demanda, a qué necesidades atiende?
6. La etapa o momento de la formación: inicial, permanente.

García (1999) asume al desarrollo profesional docente como:

...el proceso que protagonizan los enseñantes (a nivel individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto de aula y de centro), orientada por un modelo de escuela, un modelo de desarrollo

humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer. (García, 1999: 182)

Las nociones aportadas por Blanco (1993), Eraut (1994), Glatthorn (1995), Englund (1996), Montero (1996), Day (1998), (García, 1999), Imbernón (1999), Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson (2000), Montero (2001), Villegas (2003) y Eirín, García y Montero (2009) descubren puntos de encuentro que permiten a la presente investigación asumir como características del desarrollo profesional docente las propuestas por García, (1999):

- Proceso que conlleva el cambio de ideas y de actuaciones en la práctica docente.
- Proceso necesario tanto a nivel individual del profesorado como a nivel global de la institución escolar.
- Proceso gradual y lento.
- Requiere de trabajo en equipo.
- Procura la integración en la realidad de las innovaciones que el profesorado va asumiendo.
- Implica un compromiso personal e intelectual por parte de quien lo vivencia.
- Ha de potenciar que el profesorado busque, reflexione, investigue e indague sobre su trabajo.
- Procura y precisa la autonomía del profesorado.
- Está estrechamente ligado al desarrollo del currículum.
- Consume bastante tiempo y energía física y emocional.
- Requiere de apertura y de sinceridad por parte de los protagonistas.
- Ha de regirse por valores éticos y ser coherente con un modelo didáctico (García, 1999, p. 182)

De acuerdo con García, (1999) estas características, según su naturaleza, pueden agruparse en tres bloques. Bloques que cobran sentido al asumir el desarrollo profesional como un proceso connatural al docente y que, a su vez, se desenvuelve sobre la base de requisitos o condiciones internas y externas a él.

1. Vertiente procesual: características relativas a la vertiente procesual del desarrollo profesional.

Estas características comprenden al desarrollo profesional como un proceso que no sigue una secuencia lineal, que está en continua evolución dado su dinamismo intrínseco. Proceso que es único para cada enseñante y, por lo tanto, diverso si se hace referencia al colectivo docente. Un proceso que se adapta a las condiciones internas y externas que le circundan. (García, 1999)

2. Requisitos internos disponibles y potenciales: características relativas a los requisitos internos del propio profesor o profesora en desarrollo

Este bloque engloba aquellos rasgos que se consideran presentes en la persona en proceso de desarrollo, junto a aquellos otros que, no estando disponibles podrían estarlo potencialmente. Al hablar de requisitos internos disponibles, se alude al compromiso del profesor o profesora con la escuela, con la enseñanza y con la función docente, así como a su grado de responsabilidad hacia éstas; que no puede presentarse sin una actitud libre, voluntaria y desinteresada hacia el desarrollo profesional. Junto a ellas se consideran las ganas de trabajar, el interés por mejorar, la preocupación por el alumnado, las cuales deben ir acompañadas de tiempo, energía, disponibilidad, creatividad, confianza en sí mismo y en los demás. No se puede ignorar, por otra parte, la importancia de disponer de la capacidad de aprender, de asumir riesgos, de integrar las experiencias previas, de disponer de los conocimientos construidos.

Los requisitos internos potenciales, se refieren a la capacidad del profesorado para afrontar y participar en procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos, en su más amplia acepción. El desarrollo profesional se ve beneficiado por las dudas y los dilemas del profesorado, por su capacidad e interés, por el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta, por la explicitación e intercambio de preocupaciones, éxitos, problemas, la síntesis, el análisis, la reflexión y la investigación, son procedimientos que también se hacen precisos, junto a la colaboración con los demás, en el tipo de procesos que se está caracterizando. (García, 1999)

3. Requisitos externos, influencias y condiciones: características relativas a los requisitos externos del docente.

Tales requisitos hacen referencia a todas las condiciones y claves del contexto en el cual está inmerso el docente en cuestión. Estos requisitos externos también se pueden agrupar en dos bloques diferentes, pero estrechamente interrelacionados. De una parte, se encuentran los que ejercen una influencia más lejana y sutil; y, de otra, aquellos que, más que influenciar, llegan a condicionar el proceso, por su intensidad y por constituir el contexto inmediato del desarrollo del profesor o profesora.

Los primeros se pueden circunscribir a tres ámbitos: político, académico y social. A nivel político, los procesos de desarrollo profesional se ven influenciados por las decisiones que se toman desde la administración, en relación sobre todo a la implantación de reformas del sistema educativo, a las condiciones laborales del profesorado, a los planes de formación permanente y a los proyectos de investigación que se subvencionan. Lo académico influye tanto en el discurso teórico como en las prácticas al uso, aunque las vías de incidencia no sean claramente perceptibles ni tangibles. En relación al ámbito de lo social, destacan cómo afecta al profesorado y a su desarrollo como profesionales, las demandas y las recriminaciones que se le hacen desde la comunidad, así como el estatus que se le asocia y al que, de alguna forma, se le condena.

Los restantes requisitos externos, más próximos, constituyen el contexto inmediato del trabajo de los docentes, y se manifiestan en las relaciones con compañeros y compañeras, la cultura de la escuela, el propio plan de desarrollo de esta, los recursos disponibles, los apoyos que reciben, las condiciones de tiempo y espacio, los horarios y los proyectos educativos. (García, 1999)

Los tres tipos de características reseñadas están presentes, con mayor o menor intensidad y precisión, en el proceso de desarrollo profesional del profesorado. Las múltiples y particulares combinaciones que se pueden realizar entre ellas traducen el elevado nivel de complejidad que presenta tal proceso; y, sin lugar a dudas, dejan ver la necesidad de que los profesores sean conscientes de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación y del derecho del alumnado a una educación emancipadora.

Sin embargo, las teorías relacionadas en este apartado dejan por sentado que el proceso de desarrollo profesional docente no solo se genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa institucional sino debe ser sentido, demandado y protagonizado por el profesorado y tener notables repercusiones en un amplio espectro. Debe influir en las relaciones de colaboración entre docentes, el alumnado, las familias, los agentes sociales y en definitiva, el conjunto de la comunidad educativa y social.

Sobre la base de este razonamiento la investigación integra los referentes teóricos de García (1999), Villegas (2003) y Eirín, García y Montero (2009) como componentes medulares del proceso de desarrollo profesional docente que permitieron arribar a la siguiente determinación teórica: El desarrollo profesional es un proceso continuo que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se produce sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de aprendizajes diversos.

Este proceso tiene como referente el perfil del profesor que se suscriba y está ligado a la mejora de la labor docente en todas sus facetas. Asumir el desarrollo profesional docente como proceso de vida hace necesario interpretar las concepciones teóricas y las implicaciones prácticas que condicionan su concreción. En esta dirección, la presente investigación se auxilia de la perspectiva de género para estudiar esta realidad.

### **1.3. La perspectiva de género en el desarrollo profesional.**

Al decir de Núñez (2004) “No se puede abordar ningún tópico sobre los comportamientos sociales sin tener una mirada de género.” (Núñez, 2004, p. 19) En absoluta congruencia dicha autora (2004), Likadi (2004) advierte que la perspectiva de género permite:

- Reconocer la diversidad de las necesidades y demandas de la población, teniendo en cuenta las de hombres y mujeres.
- Impulsar la adquisición, tanto individual como colectiva, de los instrumentos necesarios para superar los obstáculos que impiden la igualdad real entre los géneros.
- Identificar a las personas como agentes de cambio en su entorno.
- Obtener un relato fiel de la realidad, identificando la situación entre hombres y mujeres.
- Asegurar la inclusión de las diferentes realidades y necesidades de las mujeres y de los hombres, con el objetivo de reducir las desigualdades. (Likadi, 2004)

Sobre estas bases, la presente investigación se vale de la perspectiva de género como forma de mirar, de enfocar la realidad que viven hombres y mujeres al interior del proceso de desarrollo profesional; como marco teórico para entender las desigualdades de género que operan en este proceso; así como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto al comportamiento de hombres y mujeres. En esta dirección, en correspondencia con Baute (2010), hacer uso de la perspectiva de género conduce con obligatoriedad al conocimiento de sus antecedentes históricos y sus fundamentos teóricos.

#### **1.3.1. Antecedentes históricos y fundamentos teóricos de la perspectiva de género.**

Siguiendo la línea argumental de Baute (2010), resulta imprescindible referenciar el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, documento constitutivo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobado en 1945, que establece entre sus objetivos “...reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre,

en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres...” (ONU, 1945)

Esta postura asumida por la ONU expone, a nivel internacional, el tema de la igualdad entre hombres y mujeres como derecho humano fundamental, hecho que favoreció la proliferación del análisis y la reflexión teórica al respecto. En este sentido la filósofa francesa Simone de Beauvoir trasciende con su obra *El Segundo Sexo*; quien, tras expresar "No se nace mujer: se llega a serlo" (Beauvoir, 1949, p. 109), sienta las bases del constructivismo sobre el que se ordena el discurso del movimiento feminista del siglo XX; el cual, más adelante, concreta la visión de Beauvoir (1949) en el concepto de género.

El aporte de esta autora se ubica en la relevancia que le confiere a la interacción de los individuos con su entorno social y cultural en la construcción de género. Su reflexión, opuesta a teorías biodeterministas, abrió un campo de investigación que se distingue por interpretar las causas de las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres. (Baute, 2010)

*El Segundo Sexo* se publicó en 1949 pero no fue hasta 1955 que John Money, psicólogo y médico neozelandés especializado en sexología, introdujo el término *role genético* en las ciencias sociales para aludir a la independencia que existe entre el habitus social y el sexo biológico. Posteriormente, y en congruencia con Money, el también psicólogo Robert Stoller a partir de estudios sobre identidad sexual emplea la expresión identidad genérica para también referir las diferencias entre sexo y género.

Respecto a las valiosas aportaciones de Money (1982) y Stoller (1973), García y Freire (2009) reconocen la marcada intención de estos psicoanalistas en establecer una diferenciación entre sexo y género. Toda vez que el primero hace referencia a los componentes biológicos que determinan que una persona sea de sexo masculino o femenino; y el segundo alude a aquellos componentes psicológicos y culturales que conforman las definiciones sociales de lo que significa ser hombre o mujer.

Durante la década del sesenta del pasado siglo la construcción conceptual del género se ocupó de legitimar la diferenciación explícita entre sexo y género (Nicholson, 1997). En este sentido sobresale la labor teórica y política de reconocidas feministas como Helen Gurley Brown (1962), Betty Friedan (1963) y Coretta Scott King (1968). Durante el período en cuestión, al decir de Norma Fuller (2006):

...los estudios de género en la región sudamericana se insertan dentro de la tradición iniciada a fines de los sesenta en Europa y Estados Unidos de América. Ellos están marcados por la propuesta del movimiento de liberación de la mujer, por la agenda de las agencias de

desarrollo y las fundaciones que apoyan los estudios sobre la condición femenina. Por ello, una de sus características más importantes es la articulación entre los temas que estudia y el diseño de políticas públicas y estrategias de desarrollo local. Los tópicos que priorizan tales como la caracterización de los movimientos de mujeres, los cambios en las relaciones de género, la tipificación de los sistemas de género locales y los estudios sobre masculinidades, constituyen aportes relevantes a la comprensión de las relaciones de género en la región. (Fuller, 2006, p. 75)

Fuller, desde su interpretación, esclarece que el origen de los estudios sobre género en Sudamérica es encarnado por la mujer y promovido, política e ideológicamente, por posturas feministas opuestas a modelos de comportamiento androcéntricos que normalizan un orden de dominio y poder de lo masculino sobre lo femenino; implican la supremacía del hombre en todas las instituciones de la sociedad; vulneran los derechos económicos, sociales, políticos y culturales de la mujer y provocan como efecto inmediato la división sexual del trabajo. Segmentación que le atribuye a la mujer las tareas de reproducción, relacionadas con el ambiente doméstico, y al hombre labores productivas, vinculadas al espacio público.

De acuerdo con Fuller (2006), el contexto europeo, norteamericano y sudamericano, amén de sus diferencias, comparten similitudes en cuanto a la realidad vivencial de la mujer como sujeto social. Justo estas similitudes detonaron su enfrentamiento por conquistar un espacio digno en la estructura social que reconociera la importancia de la igualdad de género como derecho humano básico y como principio que estructura las percepciones del mundo en su organización material y simbólica; así como su importancia instrumental para el desarrollo.

Consecuentemente durante los años setenta los estudios que asumen la perspectiva de género incluyen asuntos como: el origen de la opresión hacia la mujer, el rol de la familia, la sexualidad, la división sexual del trabajo; y, la reformulación de fronteras, convenidas de facto, entre el espacio público y el privado. Siguiendo a Fuller (2006) en este período el género se analizó desde una dimensión social, cultural e individual lo que explica su interpretación como diferencia. Entonces, al decir de Cristina Palomar (2005) “Da la impresión de que en las posturas que asumen esta categoría la posición del hombre no aparece o, si lo hace, está desvalorada. Pareciera ser que el asunto del género es un asunto de mujeres, no de hombres...” (Palomar, 2005, p. 47)

Iniciada la década del ochenta la perspectiva de género se enriquece por un marcado acento en la dimensión cultural de su concepto. Al respecto Palomar

(2005) sostiene que “Una vez que los dos sexos se observan como objetos culturalmente contruidos, lo femenino y lo masculino son susceptibles de ser estudiados como productos de una construcción cultural.” (Palomar, 2005, p. 38)

Sobre esta línea argumental Martha Rosa Abascal (2005) advierte que en este decenio se inscriben los primeros estudios sobre masculinidad con mayor fuerza en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Suecia. La perspectiva de género, hasta el momento ciertamente inclinada al estudio de la condición de la mujer, ahora integra al hombre como objeto de estudio igualmente construido por la cultura.

La elaboración teórica de los años ochenta favorece la asunción del género como categoría de análisis. Al decir de Abascal (2005)

...se comienza a trabajar con la categoría de género como un instrumento de análisis en la construcción de las relaciones entre personas y sus papeles en la sociedad y especialmente en el modo de utilizar el poder en la naturaleza, en la economía, política, trabajo, religión, sexualidad, etnia, cultura... (Abascal, 2005, p. 38)

La aprehensión del género como categoría de análisis parte de concebir a los seres humanos como sujetos históricos; sujetos que se construyen de manera social en interacción con escenarios culturales y contextos sociales. Concepción que, además, confiere al género un carácter relacional, toda vez que se ocupa de interpretar los mecanismos que operan en la relación sujeto-cultura-sociedad y sujeto-sujeto. De acuerdo con Baute (2008):

Se trata de la semejanza, la diferencia y la especificidad. Las mujeres y los hombres pueden tener semejanzas intergenéricas por su adscripción como sujetos sociales a otros órdenes sociales, y presentar simultáneamente diferencia intergenérica por su género. Las mujeres guardan semejanzas intragenéricas porque comparten aspectos fundamentales de su definición social, es decir, de su condición y de su identidad; son diferentes entre ellas cuando no comparten otras condiciones sociales y poseen diferencias intragenéricas. Los hombres son semejantes o diferentes entre ellos por las mismas razones. La semejanza y la diferencia son simultáneas en la configuración de los sujetos sociales. (Baute, 2008, p. 6)

Asumir el género como variable analítica y como categoría relacional durante los ochenta robusteció teórica y metodológicamente la perspectiva de género y derivó que, en la década del noventa, el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Mujer lo definiera como “Un sistema de funciones y relaciones entre hombres y mujeres no determinado por la biología sino por el contexto social, político y económico. El sexo biológico es un dato natural: el género se construye.” (Abascal, 2005, p. 43)

A partir de la última década del siglo XX la perspectiva de género se integra cada vez con mayor sistematicidad a estudios sociales y culturales aparejada al pluralismo ideológico que promueve la posmodernidad. Florecen entonces multiplicidad de posturas teóricas que tienen a bien desmontar estructuras totalizadoras; dignificar la diversidad de género determinada por caracteres sociales, étnicos, de nacionalidad o religión (Tong, 2009); demandar cambios políticos y sociales que, alejados de la estigmatización del placer sexual, reconozcan la sexualidad elegida, y el derecho a decidir sobre la maternidad; así como valorizar los beneficios que implica la sexualidad segura, la resignificación del cuerpo, los contenidos simbólicos que se le atribuyen y la posibilidad de negociar roles, horarios y labores en el espacio doméstico y público. (Barrera y otros, 2012)

El abordaje teórico de estas temáticas favorece el desarrollo conceptual de la perspectiva de género. En este orden autores como: Beauvoir (1949), Stoller (1973), Money (1982), Rubin (1986), Ramos (1991), Nicholson (1997), Barberá (1998), Barbieri (2000), Lagarde (1997), Lamas (2004), Scott (2004), Nuñez (2004), Likady (2004), Palomar (2005), Abascal (2005), Fuller (2006), Baute (2010) y Alfonso (2014) han realizando aportes a la construcción del concepto de género. Contribuciones que lo configuran a partir de subcategorías como identidad de género, rol de género y estereotipos de género.

La identidad de género hace referencia a la vivencia individual del género, lo que puede corresponder o no con el sexo establecido al momento del nacimiento, incluida la percepción personal del cuerpo y otras expresiones de género que abarcan el modo de vestir, de hablar y de comportarse. Estas vivencias personales son expresión de las relaciones sociales y están estrechamente vinculadas a las normas y valores socialmente establecidos.

El rol de género refiere la expresión pública de la identidad de género en correspondencia con el desempeño de funciones sociales como la de padre, madre, esposo, esposa, hijo, hija, entre otras; y, está moldeada por las prescripciones que la sociedad y la cultura han legitimado como lo que deben hacer hombres y mujeres.

Los estereotipos de género constituyen una imagen social emocionalmente matizada acerca de los roles genéricos de individuos o de hechos de la realidad, que se caracterizan por su simplificación y esquematismo, al fijar, sin fundamento objetivo, determinados rasgos y cualidades que son generalizados en la sociedad, a través de modelos de masculinidad y feminidad.

Resulta evidente que las nociones respecto al género han evolucionado de manera histórica, social y cultural. Nacidas de la tradición del feminismo estas nociones, en un primer momento, se ocuparon de perfilar la situación de las

mujeres en diversos ámbitos de la vida social. Acción que, asintiendo a Palomar (2005), tuvo como intención teórica fundar un nuevo sujeto de la sociología. Nuevo sujeto que entonces fue marcado por el género, "...no era lo mismo hablar de un sujeto sin sexo que hablar del mismo una vez que se le hubiera identificado como hombre o como mujer." (Palomar, 2005, p. 42)

Al relativizar la idea de sujeto sin sexo y marcarlo con el género, el hombre, como la mujer, también adquiere la categoría de objeto de estudio. Entonces lo femenino y lo masculino se comenzó a estudiar como construcción sociocultural. En correspondencia a esta renovación teórica, la perspectiva de género igualmente evoluciona.

En la actualidad esta perspectiva se asume como una herramienta de análisis social que permite interpretar las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Desde esta se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen. (Lagarde, 2004)

### **1.3.2. Subjetividad implícita en el proceso de desarrollo profesional: algunas concepciones teóricas.**

La perspectiva de género, aplicada al desarrollo profesional, permite interpretar los mecanismos que histórica, social y culturalmente han tenido influencia sobre el desarrollo profesional de hombres y mujeres. Estos mecanismos se traducen en un conjunto de normas y valores establecidos socialmente -rol de género, estereotipos de género- que, a su vez, condicionan la división sexual del trabajo.

El sistema de pensamiento que fundamenta esta segmentación es el androcentrismo. Esta concepción genera un modelo de organización social jerárquico que asume al hombre como referente universal, atribuyéndole la capacidad de la razón de orden superior, y devalúa a la mujer definiéndola como complemento del hombre, esta se relaciona con la naturaleza de orden inferior. En correspondencia con este modelo de organización social hombre y mujer tienen roles diferentes: a ellos se les asignan tareas vinculadas al espacio público, y a ellas otras relacionadas con el espacio privado.

Opuesto al androcentrismo, durante la última treintena del siglo XX, surgen dos cuerpos teóricos: Mujeres en el Desarrollo **MED**, igualmente conocido como Feminismo de la Diferencia, y Género en el Desarrollo **GED**. El primero dio a luz en la década de setenta; y, al decir de Nazar y Zapata (2000) tuvo como objetivo "...integrar a las mujeres al desarrollo como agentes y beneficiarias en todos los sectores y en todos los niveles del proceso de desarrollo. (Nazar y Zapata, 2000,

p. 80) La repercusión internacional de este enfoque consiguió que se reconsideraran las premisas del desarrollo de manera que se propusieron políticas redistributivas que promovían el empleo y la atención a la mujer.

Estas proyecciones fueron impulsadas por el Estado y puestas en práctica por medio de programas de desarrollo comunitarios, de desarrollo rural y desarrollo rural integral. Sin embargo, siguiendo a Nazar y Zapata (2000), todos estos programas concebían a la mujer en relación intrínseca con los roles que tradicionalmente se les ha asignado "...ellas fueron mejoradoras del hogar, cultoras de belleza, puericultoras, aprendieron manualidades, comercializaron los productos que transformaban dentro del ámbito doméstico." (Nazar y Zapata, 2000, p. 80)

Respecto a los programas de desarrollo promovidos por MED, Kabeer (1998) en acuerdo con Nazar y Zapata (2000), sostiene que "...las mujeres entraban en ellos de un modo pasivo, como receptoras y no como contributoras, como clientes más que agentes, y como reproductoras en lugar de productoras" (Kabeer, 1998, p. 28). El criterio de Moser (1997) refiere la nula capacidad que tuvieron estos programas para abordar la subordinación de las mujeres y la desigualdad entre los géneros.

Mujeres en el Desarrollo tuvo una vasta censura (Sen y Grown, 1988; Portocarrero, 1990; Moser, 1997; Kabeer, 1998), ya que las políticas públicas responsables de integrar a la mujer al desarrollo estuvieron influenciadas por el modelo abstracto y estereotipado de sociedad y de división del trabajo promovido por el androcentrismo. Este hecho condicionó que se invisibilizaran las labores productivas de la mujer y como resultado se devaluaran sus actividades domésticas (productora, reproductora y participante comunitaria) al considerarlas como naturales.

Estas limitaciones colocaron en tela de juicio la capacidad de las políticas promovidas por MED para abordar la desigualdad de género y su repercusión sobre otras formas de desigualdad (étnica, de clase, generacional, de capacidad, entre otras), evidentes en el desarrollo humano asimétrico.

El inminente deslustre de MED condicionó que en la década del ochenta, cuajara GED. Nueva propuesta que tiene a bien incluir en la agenda del desarrollo la necesidad de modificar el estado de desigualdad e inequidad entre los géneros. Los postulados de GED parten del análisis de la subordinación de la mujer, desde donde identifica los intereses estratégicos de género para elaborar una propuesta de organización más igualitaria que integre a hombres y mujeres y se traduzca en la conformación de una sociedad más satisfactoria, en términos de su estructura.

Entre las necesidades estratégicas identificadas por GED, Molineux (1985) incluye: la abolición de la división sexual del trabajo; el alivio de la carga del

trabajo doméstico y el cuidado de los niños; la eliminación de formas institucionalizadas de discriminación tales como el derecho a la tenencia de tierra o propiedad o el acceso al crédito; el establecimiento de la igualdad política; la libertad de elección sobre la maternidad; así como la adopción de medidas adecuadas contra la violencia y el control masculino sobre la mujer. Molineux (1985, p. 233)

Las aportaciones del GED enriquecen la perspectiva de género al incluir el acceso al desarrollo como un indicador de igualdad y equidad genérica. En esta dirección GED reconoce a las relaciones de poder que se establecen entre los sexos como moduladoras de los comportamientos estereotipados legitimados social y culturalmente. La propuesta del GED evidencia la pertinencia del género como instrumento al tiempo de estudiar eventos sociales y culturales.

El desarrollo profesional, calificable como evento sociocultural, está matizado por las influencias del androcentrismo, de MED y de GED. Influencias que en este ámbito se ponen de manifiesto, primero, en las preferencias profesionales, luego en la elección de una carrera y por último en los procesos de desarrollo profesional en que se involucran hombres y mujeres.

La presente investigación, de acuerdo con las propuestas de GED, se vale de la perspectiva de género para analizar el proceso de desarrollo profesional docente a sabiendas de que esta perspectiva constituye útil herramienta de interpretación social y cultural, toda vez que permite construir conocimiento a partir de procesos de interpretación de la práctica profesional de hombres y mujeres.

#### **I.4. Desarrollo profesional docente: un análisis desde la perspectiva de género.**

Durante la década del ochenta del siglo XX la Sociología de la Educación incluye en sus investigaciones a la perspectiva de género como categoría analítica, aparejado a su comprensión como construcción sociocultural. Entonces, y hasta la actualidad, en correspondencia con Colás (2007):

...la investigación sobre género en educación tiene la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios con el propósito de eliminar los sesgos sexistas que se filtran de diversas maneras en las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos. (Colás, 2007, p. 6)

En esta línea argumental pueden identificarse tres ejes temáticos en torno a los que se organiza el discurso sobre género en educación:

1. Modo en que opera la transmisión cultural entre los géneros en el sistema educativo.

2. Relación entre transmisión cultural y división sexual del trabajo.
3. Aceptación por parte de las mujeres de una posición subordinada respecto a los hombres en este ámbito. (Baute, 2010, p. 49)

La obra de autores como: Bonal (1997), Acker (1994), Rebollo (2001), Colás (2001), (2007), Moreno (2004), Bonder (2007), Buendía (2007), Quintana (2009), Baute (2010), Donoso, Figueira y Rodríguez (2011) y Pérez (2014) se ubica en torno a estos ejes temáticos. Obras que son manifiesto de la integración de la sociología, específicamente de la sociología de la educación, con otras ciencias sociales como: Derecho, Psicología, Ciencia Política, Antropología, Historia, Economía y Filosofía en el tratamiento de la relación entre estructura social y sistema educativo desde la perspectiva de género.

Sin embargo, asintiendo a Bonal (1997) en su trabajo: Las actitudes del profesorado ante la coeducación, pese al evidente interés por los estudios de género en educación, aún prevalecen temáticas carentes de investigación:

... la investigación educativa no ha prestado atención al medio a través del cual tiene lugar el proceso de transmisión cultural. Este medio –el profesorado-, protagonista de la relación entre transmisión y adquisición, no ha recibido la atención teórica y empírica equivalente a su importancia como “espacio” clave en la cadena del proceso de reproducción social y cultural. (Bonal, 1997, p. 7)

Bonal en su obra aborda la carencia descrita; sin embargo, lo hace a partir de concebir a los docentes como transmisores. Ubica la función de adquisición hacia los alumnos, no atiende la influencia del entorno social y cultural sobre los docentes. Función que igualmente, tiene un rol importante en la cadena del proceso de reproducción social y cultural, “...en tanto son los profesores quienes tienen una alta responsabilidad en la formación de las generaciones encargadas de llevar hacia adelante el desarrollo social.” (Hernández, 2009, p. 12)

Comprender a los docentes como receptores implica dimensionar su proceso de desarrollo profesional como proceso de vida expuesto a la influencia de la perspectiva de género. Colás (2001) concuerda con este razonamiento al decir:

La investigación sobre género en educación tiene como ámbitos propios de estudio el contexto familiar, escolar y social. Las diferencias de género se van configurando con la socialización en estos ámbitos desde el nacimiento y se van reflejando en todas las conductas personales, familiares, sociales o laborales del ser humano. (Colás, 2001, p.19)

De esta reflexión de Colás (2001) se infieren tres subcategorías que corresponden al género como categoría de análisis y que pueden aplicarse al proceso de desarrollo profesional docente en interés de profundizar en su

interpretación desde la perspectiva de género: dimensión personal, dimensión institucional y dimensión social.

La primera comprende las características personales de los docentes que condicionan su auto percepción desde el punto de vista de género. La segunda refiere toda forma de relación institucional que influye en el proceso de desarrollo profesional de los docentes. La última se corresponde con la percepción social respecto a los roles de género que se relacionan con la actividad docente.

Un repaso al desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe desde las subcategorías descritas muestra que este proceso, a partir de la década del noventa del pasado siglo XX, es influenciado por reformas institucionales orientadas a expandir la escolaridad a costa de reducir la democratización de la educación a la masificación de la enseñanza, sobre todo en la educación básica. (Oliveira, 2004)

Esta realidad ha provocado un aumento en el número de contrataciones de profesores en detrimento de su adecuada capacitación profesional, lo cual se ha convertido en una constante, fundamentalmente en la educación pública, con mayor acento en las regiones más distantes de los centros urbanos; y, al decir de Olivera (2004), "... ha contribuido a la desprofesionalización del espacio escolar (...) a la vez que desautoriza a los docentes como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional." (Olivera, 2004, p. 10)

Añadido Moreno (2004), González (2006), Milosavljevic (2007), Nuño (2008), Bonal (1997) y, de igual forma, el Informe sobre Desarrollo Mundial (2012) relacionan esta tendencia a la desprofesionalización de la docencia con su acentuada feminización; feminización que es influenciada por estereotipos y roles de género contruidos sobre sistemas de pensamiento que corresponden a nociones androcéntricas del mundo.

Estas nociones, a su vez, han normalizado a la docencia como profesión maternal (González, 2006). Sin embargo, en la mayoría de los países latinoamericanos esta superioridad de las mujeres en número, especialmente en los tramos iniciales de la educación, no está equiparada con su presencia en puestos de responsabilidad y de poder en este ámbito. (Appel, 1986; Acker, 1994; Bonal, 1997; Velez , 2002; Graneras, 2003; Núñez, 2004; Baute, 2010)

En correspondencia con Appel (1986), esta contradicción es producto a la percepción social de conexión entre profesiones femeninas y devaluación profesional. Percepción social que le pone un "techo de cristal" (Guil, 2006) al proceso de desarrollo profesional docente de las mujeres; y, por el contrario, al de los hombres lo catapulta en una "escalera mecánica de cristal". (Williams, 1995; Cognard-Black, 2004)

Como resultado de estas problemáticas surge la necesidad de potenciar el proceso de desarrollo profesional docente en aras de construir sociedades más justas, inclusivas y prósperas con la activa participación de las instituciones educativas y sus actores principales -los docentes-, dada su responsabilidad en la mejora y transformación social (Hernández, 2009). En esta dirección Cuba, como estado parte del contexto latinoamericano, comparte características que semejan al proceso de desarrollo profesional de sus docentes con el del resto de la región, y otras que lo diferencian.

Las semejanzas que se ponen de manifiesto están relacionadas a las subcategorías dimensión personal y social, y consisten en la persistencia de una marcada feminización de la docencia, sobre todo, en la educación primaria (Oficina Nacional de Estadísticas, 1999), amén de la distintiva política de equidad social que a partir de 1959 y hasta la actualidad promueve el proyecto social cubano.

Las diferencias principales se ubican en la dimensión institucional, y se corresponden con la voluntad política de integración social que caracteriza a la nación cubana. Voluntad que, de acuerdo con Hernández (2009), se implementa al proceso de desarrollo profesional docente a partir de los siguientes criterios:

1. La precisión de las tareas básicas que componen la actividad profesional del docente constituye una premisa necesaria para el diseño de programas para su formación.
2. La formación del docente sustentada en la tendencia desarrolladora de la enseñanza, posibilita un acercamiento a la individualidad de los participantes en el proceso formativo, así como responder a las exigencias de formación contemporáneas.
3. El carácter social del hecho educativo, exige que la formación para la profesión docente esté condicionada por la reflexión sistemática y fundamentada de todos sus actores.
4. La contextualización de las propuestas de formación docente evidencia la necesidad de tomar en consideración la unidad entre lo singular y lo universal. (Hernández, 2009, p. 22)

Resulta evidente que la asunción de la categoría analítica género por los estudios sobre educación les proporciona a estos una nueva perspectiva para interpretar los modos en que opera la transmisión cultural en este ámbito, sobre la base de comprender que el deber ser y el deber hacer de los hombres y las mujeres ha sido normalizado por patrones de comportamiento establecidos de manera social y cultural.

Este estereotipado deber ser y hacer alcanza al proceso de desarrollo profesional docente colocándole barreras subjetivas que redundan en implicaciones prácticas

como la feminización de la profesión y, consecuentemente, su desprofesionalización y su devaluación social. Esta realidad, prácticamente homogénea de manera global sobre todo en la educación básica, precisa potenciar estudios que incorporen la perspectiva de género, así como implementar sus resultados en aras de una sociedad más desarrollada, justa e inclusiva.

#### **I.5. Conclusiones parciales:**

- El concepto de desarrollo profesional ha experimentado un proceso histórico de construcción que se corresponde con los niveles de desarrollo económico, científico, tecnológico, social y cultural de la humanidad; y, desde su origen, se vincula con el ámbito educativo.
- Los referentes teóricos de García (1999), Villegas (2003) y Eirín, García y Montero (2009) permitieron arribar a la determinación de que el desarrollo profesional es un proceso continuo que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se produce sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de aprendizajes diversos.
- La asunción de la perspectiva de género como categoría analítica por la Sociología de la Educación, a partir de la década del 80 del siglo XX, se incorpora a los estudios relativos al proceso de desarrollo profesional docente, para interpretar los modos en que opera la transmisión cultural en este ámbito.
- El desarrollo profesional está matizado por las influencias del androcentrismo, el Feminismo de la Diferencia y el Género en el Desarrollo.
- La perspectiva de género aplicada al desarrollo profesional docente permite enfocar la realidad que viven hombres y mujeres. Opera como marco teórico para entender las desigualdades de género que se producen en este proceso y como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto a su comportamiento.
- La perspectiva de género le coloca barreras subjetivas al proceso de desarrollo profesional docente que redundan en implicaciones prácticas como la feminización de la profesión y, consecuentemente, su desprofesionalización y su devaluación social.



## *Capítulo II*

## **CAPÍTULO II. Procedimiento metodológico para analizar la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.**

El capítulo refiere el proceder metodológico que se despliega durante el proceso de investigación. Este proceso se configura sobre la base del enfoque mixto (Hernández et al., 2006) que asume el presente estudio. Postura metodológica que, a su vez, deriva: el tipo de estudio, la estrategia de diseño de investigación, la selección muestral, la estrategia de recogida y análisis de la información, así como los criterios que le confieren rigor y validez científica a la investigación.

**Tema:** Proceso de desarrollo profesional docente.

**Título:** El desarrollo profesional docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género.

### **2.1. Criterios epistemológicos que fundamentan la investigación.**

Las categorías proceso de desarrollo profesional docente y perspectiva de género, sirvieron de referentes teórico-metodológico a la investigación. Estos condujeron el proceso investigativo en una dirección histórico lógica que se proyectó de lo general a lo particular. El proceder permitió situar en contexto los referentes teóricos que en el ámbito educativo giraron en torno a las Ciencias de la Educación para abordar el tema del desarrollo profesional; así como los que se ocuparon de estudiar la perspectiva de género desde las Ciencias Sociales.

El enfoque mixto (Hernández et al., 2006) contribuyó a develar la naturaleza dinámica, holística y polifacética del desarrollo profesional docente. Estas características determinan la multiplicidad y diversidad de experiencias entre hombres y mujeres respecto al proceso desarrollo profesional. Experiencias que, a su vez, están influenciadas por la perspectiva de género que legitima el entorno sociocultural.

Esta compleja realidad pone de relieve el carácter subjetivo implícito en el proceso de desarrollo profesional docente y explica que a partir de la década del 80 del pasado siglo XX la Sociología de la Educación incluya en sus investigaciones a la perspectiva de género como categoría analítica, aparejado a la comprensión de esta categoría como construcción sociocultural.

La relación: estructura social-sistema educativo, desde una perspectiva de género, se localiza en la obra de autores como: Bonal (1997), Acker (1994), Rebollo (2001), Colás (2001), (2007), Moreno (2004), Bonder (2007), Buendía (2007), Quintana (2009), Baute (2010), Donoso, Figueira y Rodríguez (2011) y

Pérez (2014). Estas obras tratan el tema del desarrollo profesional docente vinculado a tres ejes temáticos fundamentales:

1. Rol de la educación en la reproducción de desigualdades de género en los educandos.
2. Empoderamiento femenino en el ámbito educativo.
3. Feminización de la actividad docente.

Este abordaje temático pone de manifiesto la carencia de estudios ocupados en comprender a los docentes como receptores en la cadena del proceso de reproducción social y cultural desde una perspectiva de género. Carencia cognitiva que deriva la necesidad de implementar la presente investigación.

La perspectiva de género se integra desde tres ángulos que se despliegan a lo largo de todo el proceso investigativo:

1. Como forma de mirar, de enfocar la realidad que protagonizan los docentes.
2. Como marco teórico para comprender las desigualdades de género que operan en el proceso de desarrollo profesional docente.
3. Como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto al comportamiento de hombres y mujeres en el ámbito social y educativo.

## **2.2. Fundamentos metodológicos de la investigación.**

En correspondencia con Hernández, Fernández y Baptista (2006)

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos (...). Son más estructurados que los estudios con los demás alcances, y de hecho, implican los propósitos de estos (exploración, descripción, y correlación o asociación) además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno al que hacen referencia. (Hernández et al. p.148)

Sobre la base de este razonamiento, la presente investigación es de tipo explicativa. En correspondencia con los objetivos del estudio, el análisis se dirige a comprender la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016.

El enfoque metodológico que se asume es el mixto tomando en cuenta los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (2006). “El enfoque mixto de investigación implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (Hernández et al. p. 751). Los

razonamientos a tener en cuenta para develar la naturaleza del problema objeto de estudio desde el enfoque mixto son:

1. El matrimonio cuantitativo-cualitativo puede ayudarnos a poner en práctica lecciones aprendidas en ambos enfoques, nos mantiene cerca del fenómeno estudiado, nos provee de un sentido de entendimiento más completo (una especie de cubismo metodológico).
2. El enfoque elegido debe depender de lo que tratemos de hacer y de la naturaleza del fenómeno investigado, más que de aspectos fisiológicos u ontológicos o de seguir a un paradigma en particular.
3. Si tenemos acceso a datos cuantitativos y cualitativos, podemos usar ambas fuentes de datos para entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación. (Hernández et al., 2006, p. 755)

La metodología cuantitativa permite el estudio del proceso de desarrollo profesional, a partir del análisis de la influencia que tiene en él la perspectiva de género. El procesador SPSS (Versión 15.0) desde la representatividad numérica posibilita contrastar y complementar los datos obtenidos a través del uso de la estadística.

La metodología cualitativa permiten a su autora “planificar siendo flexible” (Erlanson y otros, 1993, p.79 en Rodríguez, Gil y García, 2008, p. 91). Esta planificación flexible otorga libertad para reajustar el diseño de investigación en la medida que avanza el proceso investigativo. La naturaleza compleja y subjetiva del tema objeto de estudio determina su ajuste hasta sacar sentido de cómo influye la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional en la ENU José Tey Saint Blancard municipio Cienfuegos, Provincia Cienfuegos, Cuba. Sobre esta base metodológica, la investigación implementa un estudio de caso como estrategia de diseño de investigación (Rodríguez, Gil y García 2008, p. 90). De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (2008) en el ámbito educativo un caso puede ser: “...un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa...” (Rodríguez, Gil y García 2008, p. 92)

Esta investigación se interesa por el caso particular del proceso de desarrollo profesional del claustro de profesores de la ENU José Tey Saint Blancard. La selección de este escenario se corresponde con el criterio de Stake (1995), (Stake (1995) en Rodríguez, Gil y García, 2008) consistentes con la elección del caso como una oportunidad para aprender las generalidades de la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo profesional de los docentes, a partir de lo particular, lo subjetivo y lo idiosincrático de este contexto escolar. (Rodríguez, Gil y García, 2008)

Sobre esta base para la selección del estudio de caso se consideraron los siguientes aspectos:

1. Facilidad para el acceso a la institución y a la información a partir de relaciones familia-escuela que permiten establecer una buena relación con los informantes: la investigadora tiene dos hijas que asisten a la escuela desde preescolar hasta el actual sexto grado, una de sus hijas ocupa el cargo de Jefa de Escuela del Consejo Pioneril, participa en reuniones de padre, es delegada de aula.
2. Acceso al funcionamiento escolar a partir de previas relaciones de trabajo entre investigadora y su estructura de dirección favorece el desarrollo de su papel durante todo el tiempo que sea necesario: participación de la investigadora en calidad de fotógrafa como trabajadora por cuenta propia en actos políticos y culturales.
3. Tiempo de permanencia de la investigadora en el Consejo Popular donde se ubica la escuela: más de diez años.
4. Existen interacciones a nivel de familia-escuela y escuela-Consejo Popular: todos los profesores son de Buena Vista excepto tres de Tulipán; sus hijos, sobrinos y nietos estudian en el centro, por tanto se da una mezcla de procesos personales e institucionales.

Dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio involucra a la autora de la investigación en procesos de pensamiento que hacen posible la interpretación teórica de datos empíricos. En esta dirección se implementan métodos teóricos. De acuerdo con Álvarez y Barreto (2010):

Suele calificarse de métodos teóricos generales algunos que, en efecto, tienen una validez tan amplia, que se relacionan con toda actividad científica y, en ciertos casos, con el pensar mismo como función del ser social: análisis y síntesis, inducción y deducción, enfoque histórico-lógico. Con frecuencia, en ámbitos académicos se percibe la enunciación de tales métodos generales en términos de un formalismo obligatorio. En realidad, es imposible realizar una investigación sin que subyazgan en ella tales métodos generales. Por eso mismo, enunciarlos es, de hecho, redundante e innecesario. (Álvarez y Barreto, 2010, p. 205)

Los métodos Histórico-Lógico, Analítico-Sintético e Inductivo-Deductivo están implícitos en la realización de esta investigación; y aunque cada uno cumple funciones gnoseológicas determinadas, se complementan entre sí.

El método Histórico-Lógico ordena la construcción teórica y conceptual del proceso de desarrollo profesional docente y de la perspectiva de género. La disposición histórica de estos contenidos es concebida de lo general a lo

particular, con énfasis en el contexto latinoamericano, cubano, regional y específicamente en el período que comprende el curso escolar 2015-2016 en la ENU José Tey Saint Blancard.

El método Analítico-Sintético permite descomponer el objeto de estudio en sus múltiples relaciones y partes integrales con el objetivo de comprender su estructura en el plano teórico y empírico. Sobre esta base, la perspectiva de género se integra como categoría de análisis al proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

El método Inductivo-Deductivo se pone de manifiesto en el apartado teórico. Parte de la relación general de los posicionamientos epistémicos que asumen los autores consultados y que hacen referencia al proceso de desarrollo profesional docente y a la perspectiva de género. Estos posicionamientos inducen a la autora de la investigación en cuestión a señalar lo que en ellos hay de común y a tomar partido. Luego, sobre la base de los datos que aportan las diferentes técnicas de recopilación de información, este método permite arribar a deducciones concluyentes.

### **2.3. Categorías de la investigación.**

Cisterna (2005), refiriéndose a la investigación cualitativa sostiene que:

Como el investigador es quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. (...) Estos tópicos surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los llamados “objetivos”, tanto de aquellos de tipo general, que son una inversión de las preguntas de investigación en términos de finalidades, como de aquellos denominados como “específicos”, que desglosan y operacionalizan los primeros. (Cisterna, 2005, p. 64)

Sobre la base de este razonamiento dicho autor distingue entre categorías y subcategorías: las primeras denotan un tópico en sí mismo, y las otras detallan ese tópico en microaspectos. En correspondencia con este autor, esta operacionalización “... constituye la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información.” (Cisterna, 2005: 65)

En la investigación cualitativa dicha operacionalización tiene un carácter peculiar pues las categorías y las subcategorías pueden ser apriorísticas (construidas antes del proceso recopilatorio de la información), o emergentes (que surgen del levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación). (Cisterna, 2005)

El proceder metodológico que ofrece Cisterna se empleó para determinar las categorías y subcategorías de investigación a partir de los referentes teóricos que aportan García (1999), Villegas (2003) y Eirín, García y Montero (2009) respecto al proceso de desarrollo profesional:

**Categoría** Proceso de desarrollo profesional docente:

Proceso continuo que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se produce sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de aprendizajes diversos. García (1999), Villegas (2003) y Eirín, García y Montero (2009)

**Subcategoría:**

- Implicaciones prácticas: Cumplimiento de las normativas legales que regulan el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

**Categoría** Perspectiva de género:

Herramienta de análisis social que permite interpretar las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias. Desde esa perspectiva se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen. (Lagarde, 1997)

**Subcategorías:**

- Dimensión individual: Características personales de los docentes objeto de estudio que redundan, positiva o negativamente, en sus procesos de desarrollo profesional, incluye cómo se auto perciben desde el punto de vista del género.
- Dimensión social: Percepción social respecto al género, lo que socialmente es entendido por el deber ser y el deber hacer masculino y femenino.
- Dimensión institucional: Toda forma de relación institucional que influya en el proceso de desarrollo profesional docente, incluye las relaciones familiares e institucionales.

**2.3.1. Desglose y operacionalización de las categorías y subcategorías de la investigación.** (Cisterna, 2005)

Categorías		Subcategorías
Proceso de desarrollo	de	Implicaciones prácticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización escolar</li> </ul>

<b>profesional docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cobertura docente</li> <li>• Gestión del trabajo docente-metodológico: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reunión metodológica</li> <li>✓ Clase metodológica instructiva</li> <li>✓ Clase metodológica demostrativa</li> <li>✓ Clase abierta</li> <li>✓ Taller metodológico</li> <li>✓ Clase de comprobación</li> <li>✓ Visita de ayuda metodológica</li> <li>✓ Preparación de asignatura</li> <li>✓ Asesoría pedagógica tutorial</li> <li>✓ Despacho metodológico</li> </ul> </li> <li>• Gestión del trabajo científico- metodológico. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Superación Profesional</li> <li>✓ Formación Académica de Posgrado</li> </ul> </li> <li>• Relación evaluación profesoral-retribución salarial.</li> <li>• Comportamiento de la evaluación profesoral.</li> <li>• Interés personal por el desarrollo profesional</li> <li>• Influencia vida personal y familiar sobre el proceso de desarrollo profesional</li> <li>• Relación familia-escuela</li> <li>• Relación escuela-Consejo Popular</li> </ul>
<b>Perspectiva de género</b>	<p>Dimensión individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad</li> <li>• Sexo</li> <li>• Estado Civil</li> <li>• Nivel escolar</li> <li>• Título académico</li> <li>• Formación Profesional</li> <li>• Tiempo de experiencia laboral</li> <li>• Composición del núcleo familiar</li> <li>• Familiares dependientes</li> <li>• Jefe de hogar</li> <li>• Responsable de los quehaceres del hogar</li> <li>• Aspiraciones de desarrollo profesional</li> <li>• Preparación para el desarrollo del trabajo</li> <li>• Resultados de trabajo</li> <li>• Motivación vocacional</li> <li>• Interés personal por el desarrollo profesional</li> <li>• Influencia vida personal y familiar sobre el proceso de desarrollo profesional</li> <li>• Obstáculos que limitan el proceso de desarrollo profesional</li> <li>• Estado emocional ante estos obstáculos</li> <li>• Estrategias para contrarrestar los obstáculos</li> </ul> <p>Dimensión social :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roles de género asumidos</li> <li>• Distribución de roles en la familia y el trabajo</li> <li>• Prejuicios sociales y de género</li> <li>• Manejo de conflictos</li> <li>• Resultados de trabajo</li> <li>• Reconocimiento social</li> <li>• Relación familia-escuela</li> <li>• Relación escuela-Consejo Popular</li> </ul> <p>Dimensión institucional:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a las oportunidades de desarrollo profesional</li> <li>• Intereses colectivos</li> <li>• Necesidades colectivas</li> <li>• Poder de comunicación</li> <li>• Capacidad de gestión</li> <li>• Participación en actividades de superación y capacitación</li> <li>• Cumplimiento de metas asignadas</li> <li>• Resultados de trabajo</li> <li>• Relación familia-escuela</li> </ul>
--	--

#### **2.4. Muestreo**

La presente investigación atendiendo a los criterios de selección del estudio de caso de la ENU José Tey Saint Blancard para la aplicación del muestreo considera los siguientes aspectos:

- La preocupación expresada por la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos respecto al estancamiento del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la Educación Primaria.
- La deprimida inserción de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard en procesos de Superación Profesional y Formación Académica de Posgrado promovidos por la Dirección Provincial y Municipal de Educación en Cienfuegos. Esta situación es una regularidad en la educación primaria en el municipio Cienfuegos.
- Considerar la expresada voluntad de cooperación de la dirección de la ENU José Tey Saint Blancard para con la presente investigación.

Sobre la base de estos fundamentos la investigación identifica un universo de 101 sujetos (de la ENU 77 docentes y 22 no docentes; y 2 directivos de Educación Municipal). De este universo la población seleccionada y a la que se aplicó un muestreo no probabilístico intencional fue a los 77 docentes que durante el curso 2015-2016 laboraban en el centro escolar. Además se trabajó con Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos y José Díaz, Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos.

Como criterios de selección muestral, se sostuvo que los sujetos estuvieran vinculados de modo directo o indirecto al acto docente. De acuerdo con Buendía (1998) "...si la población es pequeña, entrarán a ser objeto de estudio todos los individuos pertenecientes a ella" (Buendía, 1998, p. 123).

#### **2.5. Estrategia de recogida de información.**

La presente investigación, en consecuencia con el enfoque mixto utiliza las técnicas siguientes: entrevista cualitativa individual enfocada, análisis de

contenido a documentos, entrevista cualitativa de grupo enfocada y el cuestionario.

### **Entrevista cualitativa individual enfocada**

Este tipo de entrevista cualitativa es una técnica de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto-sujeto. Relación que al decir de Gurdián (2007) "...permite construir un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de "objetivación" de su propia experiencia." (Gurdián, 2007: 197) El apelativo "enfocada" denota la posibilidad de profundizar en una temática en particular.

Esta posibilidad de orientar la conversación hacia un foco de interés condujo el diálogo, en lo fundamental, hacia las características del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard; y en menor medida, a modo de sondeo de la realidad contextual, hacia la relación de la perspectiva de género sobre este proceso.

Tras la pretensión de confrontar los resultados, la guía temática que se maneja es la misma para cada uno de los entrevistados y se orienta hacia los temas siguientes:

- Reglamentaciones establecidas para normalizar el proceso de desarrollo profesional de los docentes en la Educación Primaria.
- Gestión del Ministerio de Educación, la Dirección Provincial y Municipal de Educación en Cienfuegos respecto desarrollo profesional de los docentes de la Educación Primaria.
- Gestión de la ENU José Tey Saint Blancard para potenciar el proceso de desarrollo profesional docente.
- Diseño del sistema de evaluación profesoral vigente.
- Relación evaluación profesoral- retribución salarial.
- Influencia sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard: orientación institucional o motivación personal.
- Relación familia-escuela.
- Relación Escuela-Consejo Popular.
- ¿Quiénes se interesan más por desarrollarse profesionalmente en la ENU José Tey Saint Blancard hombres o mujeres?
- ¿Quiénes tienen mejores resultados como profesionales de la docencia en la ENU José Tey Saint Blancard hombres o mujeres?
- Estrategias que implementa la ENU José Tey Saint Blancard para promover el desarrollo profesional de sus docentes.

La muestra para esta técnica estuvo conformada por: Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos y José Días, Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos. Así como miembros del Consejo de Dirección de la ENU José Tey Saint Blancard: Directora, Secretaria Docente, Jefa de primer ciclo y Jefa segundo ciclo. Todos por sus funciones laborales poseen conocimientos especializados que contribuyen a comprender el objeto de estudio.

### **Análisis de Contenido a Documentos**

La presente investigación realiza un análisis de contenido a documentos. De acuerdo con Álvarez y Barreto (2010), tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Contenido informativo: Comprende las cuestiones temáticas que develan las estructuras de significado vinculadas al proceso de desarrollo profesional en el ámbito educativo.
- Objetivos de la investigación: Permite confrontar los contenidos seleccionados con los objetivos de investigación para establecer concordancia entre ellos.
- Soporte material del dato: Se refiere al componente objetivo que registra el contenido documental objeto de análisis. (Documentos organizacionales)
- Análisis del contenido informativo: Este análisis se orienta hacia la estructura semántica y pragmática de los contenidos que se analizan para definir características.
- Interpretación del contenido informativo: Sobre la base de una revisión analítica previa, esta interpretación se dirige a comprender cómo está concebida la estructura del proceso de desarrollo profesional en el ámbito educativo, particularmente en la ENU José Tey Saint Blancard con el objetivo de caracterizarlo. (Álvarez y Barreto, 2010)

Como resultado de las averiguaciones obtenidas en las entrevistas individuales se identifican documentos que regulan el proceso de desarrollo profesional docente, desde el nivel gubernamental, ministerial, provincial, municipal e institucional. Entre ellos se ubican los que siguen:

- Código del Trabajo de la República de Cuba (2014)
- Reglamento de la Educación de Posgrado, manifiesto en la Resolución Ministerial No.132 (2004).
- Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación, explicitado en la Resolución Ministerial No.200 (2014).
- Orientaciones emitidas en correspondencia oficial por Ana Elsa Velázquez Cobiella, Ministra de Educación, sobre las tareas de la formación y

superación de los docentes que requieren atención especial por las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación (2015).

- Convenio de Colaboración entre la Universidad de Cienfuegos y la Dirección Provincial de Educación en Cienfuegos (2015).
- Plan anual de actividades y objetivos de trabajo de la ENU José Tey Saint Blancard curso 2015-2016
- Plantilla de cargos Escuela Primaria José Tey Saint Blancard curso 2015-2016
- Diseño de Superación ENU José Tey Saint Blancard (2015-2016).

### **Entrevista cualitativa de grupo enfocada**

La entrevista cualitativa de grupo enfocada se emplea para obtener información previa y general (Sandoval, 1996; Zuñiga, 2006; Gurdián, 2007) respecto a las influencias que tiene la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016.

Con esta finalidad se elabora una guía temática para propiciar el debate sobre la relación perspectiva de género-proceso de desarrollo profesional de los docentes compuesta por los ejes temáticos siguientes:

- ¿Qué entender por género?
- ¿Qué entender por desarrollo profesional?
- Influencia de la relación familia-escuela en el proceso de desarrollo profesional.
- Influencia de la relación escuela-Consejo Popular en el proceso de desarrollo profesional.
- ¿Qué posibilidades de desarrollo profesional tiene un maestro o una maestra en función del género?
- ¿En qué medida el hecho de ser hombre o mujer limita el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Qué estrategias asumen los docentes para contrarrestar las limitantes que los estereotipos de género establecen a su desarrollo profesional?

La implementación de una entrevista cualitativa de grupo enfocada deriva la necesidad de estructurar la muestra declarada. De un total de 77 docentes (participantes potenciales) la autora de la presente investigación conforma un grupo de 15 docentes (participantes reales) que se escogieron al azar atendiendo a los siguientes criterios de selección:

- Presencia femenina y masculina.
- Heterogeneidad generacional.
- Diversidad en cuanto a la formación profesional.

El grupo se compone por cuatro hombres y once mujeres. Incluye desde docentes recién graduados hasta una maestra reincorporada laboralmente luego de su jubilación; así como tres Maestros Primarios, dos Maestros de Preescolar, un Maestro de Educación Física, un Maestro de Computación, un Maestro de Inglés, dos Maestros Instructores de Arte, una Bibliotecaria Escolar, dos Auxiliares Pedagógicas y dos Asistentes para el Trabajo Educativo.

Su aplicación estuvo condicionada por la disposición de tiempo de los sujetos a entrevistar. Previa coordinación con la dirección del centro escolar, el encuentro se marca para el día jueves catorce de Julio de 2016 a las 9:00 am; fecha en que los educandos ya habían concluido su período lectivo y los trabajadores docentes aliviaron su carga laboral.

La técnica es moderada por la entonces Presidenta del Grupo Provincial de la Sociedad Cubana de Psicología en Cienfuegos, Isabel Urquiza, y el rol de relatora lo asume la autora de la presente investigación. Para realizar esta tarea se utiliza una cámara de video, aparato que garantiza el archivo íntegro de los datos recabados y facilita el análisis posterior.

### **Cuestionario**

El cuestionario (Rodríguez, Gil, y García, 2008) es la técnica de recogida de información seleccionada atendiendo a: la cantidad de sujetos que deben ser estudiados, 77; la brevedad del tiempo disponible para hacer el estudio, concluido el período lectivo de los educandos y antes de la liberación vacacional de los docentes; y, al interés de obtener el mismo tipo de respuestas de cada uno de los encuestados con la pretensión de establecer posibles relaciones.

Esta técnica se aplicó a la totalidad de los sujetos vinculados de modo directo o indirecto al acto docente en la ENU José Tey Saint Blancard. Su interés fue recabar datos orientados a comprender la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes. Sobre esta base, la generalidad de las preguntas son abiertas, algunas ofrecen opciones estructuradas de respuesta seguidas de una opción no estructurada que se interesa por comprender el significado del posicionamiento anterior. Todas están organizadas en los ejes temáticos siguientes:

- I. Datos generales.
- II. Características del ambiente familiar.
- III. Percepción de género.
- IV. Desarrollo profesional.
- V. Estrategias de enfrentamiento

Estos ejes temáticos, a su vez, se subdividen para responder a subcategorías específicas (Ver Anexo No. 1). Para determinar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, de acuerdo a las posibilidades del SPSS,

como resultado se obtuvo 0,649. Esta cifra permitió considerar que las puntuaciones percibidas en los diferentes ítems del cuestionario están interrelacionadas de manera adecuada.

## **2.6. Estrategia de análisis de la información.**

Como estrategia de análisis de la información la investigación se hace a la propuesta de Rodríguez, Gil y García (2008) que consiste en la reducción de datos (Rodríguez, Gil y García, 2008, p. 204). Esta reducción es congruente con el desglose y la operacionalización de categorías y subcategorías que propone Cisterna (2005).

Con el fin de viabilizar el análisis de la información “fuente o bruta” Rodríguez, Gil y García (2008) la totalidad de las entrevistas cualitativas individuales y la de grupo se transcriben y se conservan en formato digital, así como los documentos que son objeto de análisis de contenido. Para “extraer sentido de los datos” (Tesch, 1990 en Rodríguez, Gil y García, 2008) que arrojan las respuestas a las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario que se aplica, se siguen los procedimientos de reducción de datos Rodríguez, Gil y García (2008). Las preguntas que presentan opciones estructuradas de respuesta se procesan de manera estadística para “...contrastar y complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas.” (Rodríguez, Gil y García, 2008, p. 216)

## **2.7. Criterios de rigor y validez científica.**

Los principales elementos que atentaron contra el rigor y la validez científica de la investigación estuvieron vinculados a la subjetividad implícita en la muestra objeto de estudio respecto a su perspectiva de género. Elemento fundamental para la comprensión del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso escolar 2015-2016. Para reducir tales efectos se realizaron análisis contrastados entre la información que se obtuvo de las diferentes técnicas aplicadas a través de la triangulación de datos (Hernández et al., 2006).

La triangulación de datos en el enfoque mixto proporciona mayor confianza y validez de los resultados, creatividad en el abordaje del estudio, más flexibilidad interpretativa, productividad en la recolección y el análisis de datos. Mayor sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método; cercanía del investigador al objeto de estudio y posibilidad de innovación a los marcos conceptuales y metodológicos. (Hernández et al., 2006, p. 791)

El procedimiento práctico de la investigación para efectuar esta triangulación de datos le confiere validez y confiabilidad al análisis de datos cualitativos y

cuantitativos, permite a la autora prestar atención a cómo se manifiesta el objeto de estudio en su ambiente natural, e interpretar las intimidades asociadas a su realidad contextual, a partir de los siguientes pasos:

1. Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo.
2. Triangular la información con los datos obtenidos mediante las técnicas que se aplican.
3. Triangular la información con el marco teórico.

De esta manera se logra la contrastación y el análisis sistemático de los datos obtenidos mediante la entrevista cualitativa individual enfocada, análisis de contenido a documentos, la entrevista cualitativa grupal enfocada y el cuestionario. Las técnicas proporcionan datos que se analizan separadamente y luego se comparan como una manera de validar los resultados recogidos por los diferentes instrumentos de la investigación.

## **2.9. Conclusiones parciales:**

- La presente investigación es de tipo explicativa. Esta se proyecta a comprender la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso escolar 2015-2016.
- El enfoque mixto sustenta el andamiaje metodológico del presente estudio. La perspectiva de género se integra desde tres ángulos que se despliegan a lo largo de todo el proceso investigativo:
  1. Como forma de mirar, de enfocar la realidad que protagonizan los docentes.
  2. Como marco teórico para comprender las desigualdades de género que operan en el proceso de desarrollo profesional docente.
  3. Como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto al comportamiento de hombres y mujeres en el ámbito social y educativo.
- La investigación implementa un estudio de caso como estrategia de diseño de investigación. Los métodos teóricos que están implícitos en el proceso investigativo son: Histórico-lógico, Análisis y síntesis e Inducción y deducción.
- En correspondencia con el problema y los objetivos de estudio (general y específicos), se definen las siguientes categorías de investigación:
  - ✓ Proceso de desarrollo profesional docente.
  - ✓ Perspectiva de género.
- Se aplica un muestreo no probabilístico intencional que comprende como muestra a la totalidad de los trabajadores docentes que laboran en la ENU José Tey Saint Blancard. Además se trabajó con la Jefa de la Educación

Primaria del Municipio Cienfuegos y el Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos. Para cada una de las técnicas de recogida de información se explicitan los criterios de selección muestral.

- La presente investigación, de acuerdo a su estrategia de diseño de investigación, aplica las siguientes técnicas para recopilar información: entrevista cualitativa individual enfocada, análisis de contenido a documentos, entrevista cualitativa de grupo enfocada y cuestionario.
- Como estrategia de análisis de la información se asume la reducción de datos.
- Como criterio de rigor y validez científica se tiene en cuenta la triangulación de datos.



## *Capítulo III*

### **CAPÍTULO III. Influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.**

El presente capítulo expone los resultados derivados de la metodología que implementa la investigación en cuatro epígrafes. El primer epígrafe compuesto por dos sub-epígrafes se orienta a caracterizar la ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural, durante el curso escolar 2015-2016; el segundo caracteriza el proceso de desarrollo profesional de los docentes que laboran en la institución escolar; el tercero se ocupa de explicar cómo se manifiesta este proceso desde una perspectiva de género; y el último triangula los resultados derivados de la totalidad de las técnicas de recogida de información aplicadas para analizar la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

#### **3.1. Caracterización sociocultural de la ENU José Tey Saint Blancard.**

##### **3.1.2. La ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural: una aproximación necesaria.**

Ofrecer una visión que capte la realidad del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, condujo la investigación a la caracterización de la institución escolar desde una perspectiva sociocultural. La caracterización se sustentó en reconocer la interacción histórico-cultural del binomio escuela-comunidad. El análisis de contenido realizado al Proyecto Internacional: Buena Vista, Integración comunitaria desde la perspectiva sociocultural (2015-2017) ubicó los antecedentes de la historia del Consejo Popular Buena Vista y facilitó la comprensión del contexto socioeducativo manifiesto en la institución escolar.

A finales del siglo XIX y principios del XX el actual Consejo Popular Buena Vista se enmarcó en los límites territoriales de Caunao, comprendido en la región histórica de Cienfuegos. En este asentamiento se ubicó la finca Buena Vista, propiedad de Silva S.A.; espacio de recreo para los políticos y la burguesía media neocolonial.

Después del triunfo de La Revolución sus límites se modificaron: hacia el norte colinda con el Consejo Popular de Pueblo Grifo; al sur con el Consejo Popular La Barrera; al oeste con el Consejo Popular La Barrera y Pueblo Grifo y hacia el este con el Consejo Popular de Caunao. En las dos últimas décadas del siglo XX su fisonomía estructural cambió: se construyeron edificios multifamiliares para resolver el problema habitacional de los obreros de las principales industrias del territorio, y de los residentes del Consejo Popular San Lázaro damnificados por

las inundaciones provocadas por intensas lluvias. El asentamiento para 1992 ya había ampliado su infraestructura y asumió el nombre de Barrio Buena Vista Nuevo. (Proyecto Internacional: Buena Vista, junio 2015-mayo 2017)

El Consejo Popular se conforma por siete circunscripciones enumeradas de la forma siguiente, 41, 43, 77, 85, 86, 117 y 130 y comprende:

- 15 Zonas cederistas, con 154 CDR
- 9 Bloques de la FMC que comprende a su vez 51 delegaciones
- 11 Asociaciones de Combatientes con 380 asociados
- 8 Núcleos zonales del Partido Comunista de Cuba
- 70 centros: servicios industriales, talleres, agropecuarios, servicios de salud, de transporte, gastronómicos y de comercio
- 8 Instituciones educacionales.

Tiene una población total registrada de 10587 personas, de ellos el 57,2 % son de sexo masculino y el 42% de sexo femenino. El nivel escolar de la población respecto al total, de acuerdo a los resultados de la Gestión Estratégica del Desarrollo Local en el Consejo Popular (2015), se comporta del modo siguiente:

- Primario: 9,6 %
- Secundario: 21,7 %
- Nivel Medio: 16,4 %
- Duodécimo: 25,2 %
- Nivel Superior: 15 %

La situación delictiva de la zona se considera regular y cuenta con un potencial identificado de 132 personas. El delito más común es el robo con fuerza, atribuido por lo general a sujetos desvinculados laboralmente, motivo a negligencias y descuido de los afectados. Las manifestaciones de indisciplina social están relacionadas con juegos prohibidos, alcoholismo, y violencia intrafamiliar. (Quifato y Lorenzo, 2015).

Las principales problemáticas sociales identificadas en el Consejo Popular son: presencia de discapacitados mentales y físico-motores, desvinculados laboralmente, personas controladas por el juez de ejecución, adultos mayores solos, y niños con problemas psicosociales (Quifato y Lorenzo, 2015). Estas problemáticas, además de la situación geográfica periférica del Consejo Popular, lo estigmatizan, marginan, y le colocan barreras a la labor educativa.

La consideración de los aspectos socio-históricos y demográficos del consejo popular, en la caracterización de la institución escolar objeto de estudio, favorece la interpretación de la dinámica escolar. En esta dirección el binomio escuela-comunidad está determinado por la interacción histórico-cultural, considerando que la localización geográfica de la ENU José Tey Saint Blancard se ubica en la

calle 107 entre 64 y 66, Consejo Popular Buena Vista, municipio Cienfuegos, provincia Cienfuegos.

La institución escolar es resultado del proceso revolucionario cubano; inicialmente la residencia Villa Pilar fue su espacio. La propiedad, presumiblemente, fue construida en los últimos años del siglo XIX, sincronizado con el auge constructivo de códigos neoclásicos herederos de la tradición española. En la década del 80 del siglo XX se le adjuntan al inmueble dos naves, con paredes de mampostería y techo de fibras de cemento, promovido por el crecimiento poblacional del asentamiento.

En el año 2002 la institución escolar es sometida a una remodelación capital que le confiere la apariencia actual. La instalación se construye de mampostería y cubierta de hormigón armado, pisos de losa y cemento, con patio de asfalto. Se compone por 24 aulas, 5 departamentos docentes, 5 baños, biblioteca, laboratorio de computación, comedor, área de juego y huerto escolar.

La ENU José Tey Saint Blancard se favorece del acervo histórico-cultural del Consejo Popular. El principal hecho histórico que se identifica está relacionado con 35 revolucionarios de la clandestinidad que fueron delatados y hechos prisioneros el 27 de mayo de 1957. Ellos se ocultaban del gobierno de Fulgencio Batista en una vivienda situada en la calle 101 mientras se preparaban para el alzamiento en Cienfuegos y luego unirse al II Frente Oriental; como constancia hay una tarja que perpetúa el hecho.

La institución escolar unida a la Asociación de Combatientes de la Revolución cada 27 de mayo rememora el hecho en un acto político cultural denominado Encuentro con la Historia. A esta actividad asisten estudiantes, maestros, miembros de la comunidad y organizaciones de masa como: Federación de Mujeres Cubanas, Unión de Jóvenes Comunistas, Partido Comunista de Cuba.

De los 77 docentes que laboran en la institución 74 viven en el Consejo Popular, la mayoría de ellos pertenece a familias que han vivido allí por más de veinte años. Esta característica infiere un sentimiento de arraigo y pertenencia de los docentes con su Consejo Popular.

La población objeto de estudio según el color de la piel se conforma por 6 negras, 22 mestizas y 49 blancos, de ellos 4 son hombres y 45 mujeres. Sobre la base de los datos que corresponden al sexo se comprobó que el 95% del total de los trabajadores docentes pertenecen al sexo femenino y solo un 5% al sexo masculino (Ver Anexo No. 2). La recogida de información respecto a la edad se estructuró de manera intencional por rangos generacionales:

- Joven grupo 1: entre 20 y 25 años
- Joven grupo 2: entre 26 y 30 años
- Adulto joven: entre 31 y 40 años

- Adulto medio grupo 1: entre 41 y 50 años
- Adulto medio grupo 2: entre 51 y 60 años
- Adulto mayor: más de 60 años

Sobre esta base, un análisis estadístico de frecuencia demostró que los jóvenes que conforman el grupo 1 son 22, de ellos 21 mujeres y 1 hombre, esta cifra constituye el 28,6% respecto al total que compone la muestra objeto de estudio. El grupo 2 lo integran 18 docentes, de ellos 16 mujeres y 2 hombres, para una representatividad de 23,4 %.

En el rango que corresponde a los adultos jóvenes se cuentan 11 docentes, 10 mujeres y 1 hombre, estos constituyen el 14,3%. Los dos grupos que estructuran a los adultos medios se componen únicamente por mujeres. El primero está integrado por 9 miembros y el segundo por 15; la representatividad porcentual de cada uno es de 11,7 % y de 19,5 % respectivamente. El último rango aún a dos docentes mujeres, esta cifra constituye el 2,6 % (Ver Anexo No. 3).

El comportamiento en cuanto a la distribución por sexo y por edad de los trabajadores docentes de la ENU José Tey Saint Blacard pone de manifiesto que en todos los rangos generacionales que se estudiaron la representación femenina es sustantivamente superior a la masculina. Esta realidad se corresponde con los criterios de Bonal (1997), Moreno (2004), González (2006), Milosavljevic (2007), Nuño (2008), Informe sobre Desarrollo Mundial (2012) y de la Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba (1999) que refieren una marcada feminización de la profesión docente, sobre todo en la educación primaria.

Respecto al estado civil, la muestra objeto de estudio se compone por 18 solteros, de ellos 15 son mujeres y 3 hombres, estos constituyen el 23,4%. Casadas 31, divorciadas 8 y viuda 1, todas mujeres, las cuales conforman el 40,3%, el 10,4% y el 1,3% por ciento respectivamente de la muestra objeto de estudio. En concubinato se cuentan 19, de ellos 18 son mujeres y 1 es hombre, y representan el 24,7% del total (Ver Anexo No. 4). Estos datos demuestran que la frecuencia de mujeres casadas o en concubinato es más significativa que la del resto de los estados civiles, y que la que se pone de manifiesto en los hombres.

Los resultados referidos al nivel escolar y el título académico de la muestra objeto de estudio arrojaron que 2 mujeres tienen noveno grado y 19 mujeres duodécimo grado, ellas representan el 2,6 % y el 24,7% por ciento respectivamente del total. En nivel medio se cuentan 31 integrantes, 30 son mujeres y 1 es hombre, su representatividad porcentual es de 40,3 %. El nivel superior aún a 22 docentes de ellos 19 mujeres y 3 hombres, estos representan el 28,6%. El título académico de máster está personificado por 3 mujeres y su significación porcentual sobre el total de los encuestados es de 3,9 %. (Ver Anexo No. 5)

Resulta evidente la superioridad porcentual en cuanto a la representación femenina en el nivel escolar medio. Sin embargo, esta superioridad decrece cuantitativamente en la medida que los docentes ascienden a niveles superiores de profesionalización. Este escenario valida el razonamiento de Appel (1986) que alude a la devaluación profesional de las denominadas profesiones femeninas, como resultado de la percepción de género que contextualmente se legitima de manera social y cultural. (Appel, 1986)

La formación profesional de los docentes que componen la muestra objeto de estudio, atendiendo a su distribución por sexo, se comporta del modo que sigue: 3 Maestras de Preescolar, 24 Maestras de Primaria y 3 Maestros, 4 Maestras de Educación Física y 1 Maestro, 4 Maestras de Computación, 1 Maestra de Inglés, 4 Auxiliares pedagógicas, 18 Asistentes para el trabajo educativo (mujeres), 8 Maestras Instructoras de Arte, 3 Bibliotecarias Escolares y 1 Psicopedagoga.

La significativa presencia femenina en todas las especialidades que confluyen en el acto docente-educativo en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016, devalúa el criterio estereotipado de que las mujeres son más afines a las ciencias sociales; y los hombres por la matemática, la física, la química.

El comportamiento frecuencial del tiempo de experiencia laboral de la muestra objeto de estudio arrojó que 26 mujeres y 1 hombre se ubican en un rango de entre 1 y 5 años como trabajadores docentes, esta cifra constituye el 35,1% del total. Entre 6 y 10 años se cuentan 25, de ellos 23 mujeres y 2 hombres, su representatividad porcentual es de 32,5 %. Entre 11 y 15 años hay 7, de ellos 6 mujeres y 1 hombre, representan el 9,1%. En el rango entre 16 y 20 años hay 8 mujeres, ellas son el 10,4%. Entre 21 y 25 hay 1 mujer, ella representa el 1,3%. Entre 26 y 30 se cuentan 2 mujeres, ellas son el 2,6%; y, con más de 30 años de experiencia laboral se agrupan 7 mujeres, su representatividad porcentual es de 9,1%. (Ver Anexo No. 6)

Este escenario pone de manifiesto que el tiempo de experiencia laboral de la mayoría de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard oscila entre 1 y 10 años. La representación femenina, aunque fluctúa en los diferentes rangos estudiados, está presente desde el primero hasta el último; no así la masculina que a partir de los 15 años de experiencia laboral es nula.

El entorno de la institución escolar absorbe la dinámica cultural escuela-consejo popular. Se respira un ambiente de cooperación entre los docentes, buenas relaciones interpersonales y el claustro reconoce la autoridad de la dirección de la ENU. Sin embargo se aprecia que no en pocas ocasiones, actitudes que se comprenden como solidarias realmente solapan comportamientos permisivos ante lo mal hecho: falta de rigor en la evaluación profesoral, violación de lo contemplado en el plan de trabajo anual respecto al trabajo científico

metodológico, tendencia al promocionismo en detrimento de la calidad en el aprendizaje, actitudes fraudulentas, comportamiento no éticos entre los docentes, estudiantes y familiares. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

Tales actuaciones se explican a partir de la dependencia de la remuneración salarial respecto a la evaluación profesoral. Si un docente aspira a mantener su evaluación de B, \$575, que es la regularidad o MB, \$605, que son solo 15 profesores deberá: adoptar una actitud fraudulenta ante el rigor del proceso evaluativo, alterar el porcentaje de asistencia a clase, sobrecargar a los estudiantes más aventajados con tareas que no potencian la atención a las diferencias individuales de los que tienen dificultades. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

La nocividad del ambiente se hace aún más densa al sumar conductas que reproducen la falta de respeto al emplear palabras obscenas entre docentes y estudiantes, permitir la venta de alimentos, ropas, productos personales, etcétera. Se intercambian favores entre docentes y familiares de acuerdo al tráfico de influencia. En síntesis el rol de la escuela cambia, pasa de institución educativa a comportarse como mercado. Tales prácticas se han institucionalizado, esta realidad se percibe de manera natural, el poder de asombro de los docentes, estudiantes y las familias es nulo, es un secreto a voces que también se cataliza por la dinámica del propio sistema educativo, “nadie quiere buscarse problemas”. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

La caracterización de la ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural devela los siguientes rasgos:

- La presencia de la ENU José Tey Saint Blancard en el entorno sociocultural del Consejo Popular Buena Vista favorece la relación escuela-comunidad y constituye centro generador de empleo.
- El entorno de la institución escolar absorbe la dinámica cultural escuela-consejo popular marcada por una labor educativa que favorece el amor a la historia local, las relaciones familia-escuela, pero en no pocas ocasiones, se acentúan actitudes legitimadoras de prácticas educativas que distorsionan la ética profesional.
- Se percibe una desprofesionalización del espacio educativo determinada, en gran medida, por la transferencia a la institución escolar, de funciones de contención social y afectiva que corresponden a la familia, en menoscabo del conocimiento pedagógico, la competencia didáctica como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional.

- El predominio del universo juvenil garantiza la continuidad profesional pero incide en la inexperiencia laboral del claustro y su organización escolar y contradictoriamente no en la evaluación profesoral.
- La cobertura docente se caracteriza por una acentuada feminización que incide en la asistencia laboral; y la feminización decrece en la medida que asciende el grado de desarrollo profesional.
- La feminización de la cobertura docente no influye en la formación profesional por especialidades.

### 3.1.2.1 Organización escolar en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016

Esta institución semi-internada, durante el curso 2015-2016 asumió una matrícula general de 546 educandos que estuvieron distribuidos de preescolar a sexto grado de la manera que sigue:

	Preescolar	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	T.General	%
<b>Matrícula General</b>	60	80	88	87	87	65	79	546	100%
<b>Semi-internados</b>	17	50	52	65	59	41	60	344	63%

Tabla 1. Distribución por grados de enseñanza de la matrícula general de estudiantes y de semi-internados de la ENU José Tey Saint Blancard.

Fuente: Libro de Matrícula de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

La matrícula general estuvo racionada en 24 destacamentos en los rangos que se describen a continuación:

Rango	Preescolar	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	T.General
<b>1-25</b>	3	4	4	4	1	3	2	21
<b>26-30</b>	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>31-35</b>	-	-	-	-	2	-	-	2

Tabla 2. Distribución por grados de enseñanza de la matrícula general de estudiantes y de semi-internados de la ENU José Tey Saint Blancard.

Fuente: Libro de Matrícula de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

Entonces, en el centro escolar laboraron un total de 99 trabajadores, incluyendo 22 trabajadores no docentes y 77 docentes. Esta cobertura, aunque fluctuó a lo largo del curso escolar por motivos de enfermedad y problemas personales y familiares, fue suficiente para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo fundamental, como resultado de estrategias de dirección desarrolladas por el trabajo mancomunado del Consejo de Dirección, renovado en la figura de la Directora del centro y la Secretaria Docente. Ambas con formación académica de máster y con una meritoria experiencia laboral en el ámbito educativo.

En la ENU José Tey Saint Blancard, la organización escolar se contextualizó en correspondencia con los resultados de la evaluación profesoral del curso escolar 2014-2015; los cuales pusieron de manifiesto la necesidad de potenciar el trabajo docente-metodológico y el científico-metodológico. (Directora de la ENU José Tey

Saint Blancard, 2016) Consecuentemente, durante el curso 2015-2016, no hubo quejas ni incidencias en el centro educacional. (Entrevista a Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos, 2016)

Al calor de esta nueva estructura de dirección; y, correspondiendo a regulaciones establecidas por la Resolución No 186 del MINED (2014), la institución hizo adecuaciones en la organización escolar y a las formas de concebir las actividades del proceso docente educativo con la finalidad de que los docentes tuvieran más espacios para su autopreparación y para contribuir a la mejora del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Entre las adecuaciones se ubicaron las que siguen:

1. Incrementar a tres las frecuencias semanales de juego, en 1ro y 2do grados. Al menos una de las tres frecuencias pudiera incluirse en los turnos de la mañana.
2. Incluir el ajedrez como parte del Deporte para Todos. Se considera como una variante de deporte a realizar y desarrollar por los alumnos en este turno, de acuerdo a sus intereses y posibilidades. Esta adecuación no excluye la organización y desarrollo de torneos y competencias de ajedrez a nivel de escuela, municipio y provincia.
3. Organizar la asignatura Lengua Española, en el primer ciclo, con 5 frecuencias semanales de 60 minutos y en segundo ciclo, con 3 frecuencias de 60 minutos. Para ambos ciclos se respetan los 5 minutos de cambio de actividad, teniendo en cuenta el carácter integral de esta asignatura. Los 30 minutos restantes se dedican, en la semana, a la ejercitación de los contenidos en esta asignatura u otra que lo requiera.
4. Diseñar el proceso educativo en 1er grado para todo el curso escolar, con características similares a Preescolar, para lo que se tiene en cuenta los aspectos siguientes:
  - a) La necesidad de contar con aulas espaciadas o las que mejores condiciones tengan.
  - b) Las posibilidades reales de ambientación de las aulas.
  - c) Adopción de diferentes formas de organización de las actividades.
  - d) El horario de las actividades debe culminar aproximadamente a las 11:50 a.m, a partir de que se comienza el trabajo con las asignaturas que exigen un mayor esfuerzo intelectual.
  - e) La realización del almuerzo durante una hora, aproximadamente.
  - f) En cumplimiento de la higiene escolar, es necesario garantizar un tiempo aproximado de una hora y treinta minutos para el descanso, después del almuerzo.

g) El reinicio de las actividades a las 2:20 pm para el desarrollo de programas de asignaturas, así como la visualización de los programas de Educación Artística y de otros programas formativos, según corresponda.

5. Reducir las frecuencias de Deporte para Todos, de dos horas semanales a una semanal en el primer ciclo, excepto en 4to grado, de modo que se cuente con 4 horas para Educación Física y Deportes para Todos, en lugar de 5 horas. Se pueden ubicar estos turnos en la sesión de la mañana o de la tarde, siempre que se logre la higiene del horario para esta actividad. En segundo ciclo no se realizan ajustes.

6. Mantener los programas formativos con una frecuencia quincenal en el 1er., 2do, 3ro y 4to grados y semanalmente en el segundo ciclo, desarrollando los temas relacionados con formación ciudadana, deberes y derechos de los niños, educación ambiental y vial, cuidado de la Base Material de Estudio, uso del uniforme escolar, entre otros.

7. Dedicar hasta 12 horas semanales para la preparación individual y colectiva de los docentes. Es necesario analizar con qué especialistas se cuenta y la preparación que poseen para asumir las actividades complementarias de la TV educativa, Formación Laboral, juego y Deporte para Todos.

Como resultado de estas proyecciones la ENU José Tey Saint Blancard obtuvo reconocimientos a nivel municipal, provincial y nacional por el desempeño de sus docentes y estudiantes en eventos, concursos, competencias y festivales (Ver Anexo No. 7) y se integró al proyecto sociocultural Buena Vista, rectorado por el Centro de Estudios Socioculturales (CESOC) de la Universidad de Cienfuegos, lo que contribuyó al fortalecimiento de la relación escuela-familia y a elevar los niveles de calidad de la educación.

Al concluir el período lectivo 2015-2016, como resultado de gestiones de los Delegados de Circunscripción y de la Delegada del Consejo Popular en que está enclavada la institución escolar, la Asamblea Nacional del Poder Popular aprobó un fortalecimiento a favor del Consejo Popular de Buena Vista y la escuela fue beneficiada asignándosele material de restauración y mantenimiento que, a la par de la mejora cualitativa que evidenció en los procesos de enseñanza-aprendizaje, relación escuela-familia, la ENU José Tey Saint Blancard mejoró su aspecto y su confort. Consecuentemente, al decir de Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos "...la escuela se convirtió en el centro cultural más importante del Consejo Popular Buena Vista" (Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos, 2016). Este escenario confirió un carácter particular a la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso escolar 2015-2016; según criterios de la Directora de la institución, pues amplió el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

### **3.2. Proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.**

El proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, se concibió en correspondencia con disposiciones establecidas en el Código del Trabajo la República de Cuba, el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Educación Superior (MES). Las disposiciones fueron reguladas por:

- Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación, explicitado en la Resolución Ministerial No.200 de 2014.
- Reglamento de la Educación de Posgrado, manifiesto en la Resolución Ministerial No.132 de 2004.
- Correspondencia oficial emitida en 2015 por Ana Elsa Velázquez Cobiella, Ministra de Educación, a los Directores Provinciales sobre las tareas de la formación y superación de los docentes que requieren atención por las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación.

Durante el período en cuestión, en la provincia de Cienfuegos se puso en vigor un Convenio de Colaboración entre la Universidad de Cienfuegos (UCF) y la Dirección Provincial de Educación (DPE) que favoreció la ordenación del proceso de desarrollo profesional de los docentes. El convenio instituyó que:

- a) Corresponde a la DPE determinar las necesidades de las diferentes modalidades de superación y formación de posgrado que se requieran para cuadros, docentes y funcionarios en los diferentes niveles de educación, incluidas las del personal no universitario.
- b) Corresponde a la UCF coordinar con la DPE la respuesta a las necesidades de superación, de formación académica y de posgrado, con vistas a su inclusión en el Libro de Posgrado del año fiscal de la UCF.
- c) Los vicedecanos de investigación y postgrado de las diferentes facultades de la UCF de conjunto con el Asesor de Superación y la Actividad Científica de la DPE y de las Direcciones Municipales de Educación (DME) planificarán duración, frecuencia, horarios e instalaciones a utilizar en los cursos de superación y postgrados ofertados por la UCF.
- d) Corresponde a la DPE por medio de los jefes de cada uno de los medios educativos realizar la selección y dar seguimiento a los docentes que se les convenia alguna modalidad de superación posgraduada o de capacitación.
- e) Le corresponde a la UCF la preparación de las estructuras de educación en los diferentes niveles de educación en cuanto a su Preparación Metodológica, Científico Metodológica y de Superación posgraduada.

- f) La UCF y la DPE elaborarán el diagnóstico y la propuesta de estrategia de formación de recursos humanos: másteres, especialistas y doctores del sector educacional en la provincia.
- g) Corresponde a la UCF la posibilidad de implementación de cursos sabáticos a partir de las potencialidades identificadas en los docentes y de acuerdo con la cobertura docente, dirigidos a:
- ✓ Profesores que reciben el último año de estudios universitarios en cursos por encuentros y a la formación académica de postgrado por interés del territorio.
  - ✓ Implementación de cursos de recalificación para los docentes que hayan sido evaluados de R o M por deficiencias metodológicas y de contenido a partir de sus necesidades y de la cobertura laboral en la provincia.
- h) La UCF garantizará los profesores y la preparación de los docentes que impartirán la docencia a aquellos que se encuentren en la planta de colaboración de Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lengua Portuguesa, Creole, y a los profesores que impartirán los cursos de Alfa Español. (Convenio de Colaboración UCF-DPE, 2015, p.8)

En la ENU José Tey Saint Blancard, la gestión del desarrollo profesional de los docentes puso de manifiesto la necesidad de potenciar el trabajo docente-metodológico y el científico-metodológico (Directora de la ENU José Tey Saint Blancard, 2016). Sobre esta base, el proceso de desarrollo profesional docente durante el curso escolar 2015-2016 se contempló en dos ejes temáticos de su Plan de Trabajo Anual. El eje temático número 2, Trabajo Metodológico y el número 3, Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado.

<b>Ejes temáticos y objetivos de trabajo de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.</b>		
<b>No</b>	<b>Ejes Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1</b>	Dirección del trabajo educacional.	Planificar el trabajo docente-educativo como herramienta de dirección, manejo y atención eficiente de los cuadros y el personal docente.
<b>2</b>	Dirección del trabajo docente-metodológico.	Mejorar de forma continua el proceso educativo, a partir de la preparación metodológica de cuadros, y docentes.
<b>3</b>	Dirección del trabajo científico-metodológico.	Perfeccionar el trabajo educativo, a partir de la superación profesional y la formación académica de posgrado de cuadros, y docentes.

Tabla 3. Ejes temáticos y objetivos de trabajo comprendidos en el Plan de Trabajo Anual de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

Fuente: Plan de trabajo anual de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

La planificación de las actividades que le dieron cumplimiento a los objetivos de trabajo comprendidos en el plan anual tuvieron en cuenta los aspectos siguientes:

- Los resultados del análisis crítico de todos los momentos y procesos que se desarrollan en el centro para facilitar la identificación de tendencias en el comportamiento del nivel de desarrollo de los educandos y del aprendizaje.
- El diagnóstico del personal docente y el resultado de las actividades metodológicas en las diferentes etapas del curso.
- La valoración del comportamiento sistemático de lo que se indica en los documentos normativos, de los acuerdos adoptados y de las acciones para el tratamiento a las dificultades constatadas en las visitas realizadas.
- Las propuestas de acuerdos que se han derivado de los consejos de dirección, las valoraciones realizadas en los consejos técnicos, las comisiones de asignaturas, los colectivos de ciclo y el balance de los resultados de trabajo. (Resolución No. 200, Reglamento de Trabajo Metodológico, 2014, p. 8)

El Reglamento de Trabajo Metodológico del MINED (2014) establece que “El Trabajo Metodológico tiene como contenido fundamental la preparación de los directivos, funcionarios y docentes con el objetivo de lograr la integralidad del proceso educativo.” (Resolución No. 200, Reglamento de Trabajo Metodológico, 2014, p. 10) Correspondiendo con la proyección del MINED, la ENU José Tey Saint Blancard implementó el Trabajo Metodológico del modo que muestra la siguiente tabla.

Formas de Trabajo Metodológico	Resolución No. 200, Reglamento de Trabajo Metodológico (2014)	Frecuencia anual.	Responsables	Participantes
<b>1 Reunión metodológica</b>	Artículo 47	5	Directora, Jefas de ciclo.	Total de trabajadores docentes
<b>2 Clase metodológica instructiva</b>	Artículo 49	44	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Docentes que integran un colectivo de ciclo o de asignaturas afines al contenido que se impartió.
<b>3 Clase metodológica demostrativa</b>	Artículo 50	8	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Docentes que integran un colectivo de ciclo o de asignaturas afines al contenido que se impartió

<b>4 Clase abierta</b>	Artículo 51	4	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Estructura de dirección, docentes que integran un colectivo de ciclo o de asignaturas afines al contenido que se impartió
<b>5 Taller metodológico</b>	Artículo 52	31	Directora, Jefas de ciclo.	Total de trabajadores docentes
<b>6 Clase de comprobación</b>	Artículo 53	43	Directora, Jefas de ciclo.	Docentes noveles o que inician en una asignatura, grado o ciclo.
<b>7 Visita de ayuda metodológica</b>	Artículo 54	115	Directora, Jefas de ciclo.	Total de trabajadores docentes
<b>8 Preparación de asignatura</b>	Artículo 55	26	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas.	Colectivos de asignaturas.
<b>9 Asesoría pedagógica tutorial</b>	Artículo 56	25	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Docentes noveles o que inician en una asignatura, grado o ciclo.
<b>10 Despacho metodológico</b>	Artículo 58	103	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas.	Total de trabajadores docentes

Tabla 4. Formas de trabajo Metodológico: ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.  
Fuente: Elaboración propia.

La Superación Profesional, objetivo comprendido en el eje temático número 3 del Plan de Trabajo Anual de la ENU José Tey Saint Blancard para el período en cuestión, tiene como fundamento "...la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural."(Resolución No. 132, Reglamento de la Educación de Posgrado, 2004, p. 3)

El Reglamento de la Educación de Posgrado (2004) establece que los programas correspondientes a la Superación Profesional se proyectan y ejecutan por centros de educación superior y otros con autorización especial. Sus formas organizativas principales son el curso, el entrenamiento y el diplomado. (Resolución No. 132, Reglamento de la Educación de Posgrado, 2004)

Durante el curso escolar 2015-2016 la Dirección Provincial de Educación en Cienfuegos convocó a los docentes de la educación primaria a la superación profesional. Del total de cursos, entrenamientos y diplomados planificados por la Universidad de Cienfuegos en los años fiscales 2015 y 2016 la UNU José Tey Saint Blancard solo estuvo representada en dos de ellos: Textualidad y diversidad textual y La excursión docente en la asignatura Ciencias Naturales.

Al primer curso asistió la Jefa de Primer Ciclo, 1ro-4to grado. En el curso direccionado a las Ciencias Naturales se incorporaron un maestro, que imparte la asignatura en 5to grado, y la Jefa del Segundo Ciclo, 5to-6to grado. Todos con el objetivo de multiplicar, en los docentes que conforman cada ciclo, los contenidos que recibieron en los cursos y potenciar la calidad del proceso docente educativo. El Reglamento de la Educación de Posgrado (2004) también normaliza la Formación Académica de Posgrado:

La formación académica de posgrado tiene como objetivo la educación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico. Constituyen formas organizativas del posgrado académico la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado. (Resolución No. 132, Reglamento de la Educación de Posgrado, 2004, p. 3)

La UNU José Tey Saint- Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, incorporó a su cobertura a tres docentes con el título académico de Máster. Sin embargo sus formaciones fueron previas. La integración de esta institución escolar a la Formación Académica de Posgrado solo tuvo una representante. La cual, animada por su interés y gestión personal se incorporó a la II Edición de la Maestría en Estudios Socioculturales que inició en el año 2015 en la Universidad de Cienfuegos.

Una revisión cuantitativa respecto a la participación de los docentes de la UNU José Tey Saint Blancard explica la significativa inserción de los docentes en las formas de Trabajo Metodológico en detrimento de su inserción en las formas de Superación Profesional y la de Formación Académica de Posgrado. La diferenciación obedece a que el Trabajo Metodológico fue dirigido institucionalmente y, para su concreción, no requirió de espacios ajenos al centro y a la jornada laboral. La Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado, por el contrario, exigían de interés personal y de extender los marcos espaciales de trabajo fuera del centro y la jornada laboral.

Como colofón de esta planificación institucional del proceso de desarrollo profesional de los docente, ajustada a lo establecido por la Metodología para la Evaluación de los Resultados del Trabajo del Personal Docente del MINED

(2010), la evaluación profesoral se concibió como un proceso ininterrumpido para posibilitar la adecuación y corrección de los evaluados en el propio desarrollo de su trabajo.

Para evaluar al personal docente el centro tuvo en cuenta los indicadores siguientes:

1. Resultados del trabajo.
2. Preparación para el desarrollo del trabajo.
3. Características personales en correspondencia con los principios de la ética pedagógica y profesional.

El primero refiere la valoración del cumplimiento por parte del trabajador, de su plan de desarrollo individual, de las atribuciones y obligaciones asignadas, así como de la disciplina laboral prevista en el Reglamento Ramal del MINED y el Reglamento Disciplinario Interno. El segundo considera la preparación del educador para dirigir todas las actividades del proceso docente- educativo. El tercer y último indicador toma en cuenta la ejemplaridad sobre la base de la disciplina manifiesta en el actuar cotidiano del trabajador docente, sus características personales en correspondencia con las que deben identificar a un educador revolucionario: la presencia personal, su vocabulario, las formas de expresión y su equilibrio emocional.

La evaluación se realizó de manera integral y fue concebida cualitativamente expresando el resultado general en las categorías de: Muy Bien (MB), Bien (B), Regular (R), Mal (M). Estas categorías están relacionadas a la retribución salarial, de manera que a mejor evaluación mejor salario. Como resultado de la implementación de esta evaluación al concluir el curso escolar 2015-2016 en la ENU José Tey Saint- Blancard 15 trabajadores docentes obtuvieron calificación de Muy Bien y 62 de Bien.

La proyección institucional respecto al desarrollo profesional de los docentes se caracteriza por estar muy bien concebida de manera legislativa. Sin embargo, el despliegue de estos procedimientos en la práctica demostró que el Trabajo Metodológico tuvo más resultados que el resto de las modalidades, motivado a:

- Nivel de comprometimiento político-ideológico desplegado por la dirección del centro para con la totalidad de los docentes que en él laboran. Estrategia que derivó la reincorporación de maestros que estaban solicitando baja y otros que, de manera reiterada, presentaban certificados médicos.
- Potenciar la cultura colaborativa para dejar atrás estructuras y formas de funcionamiento individualistas y fragmentarias.
- Crecimiento docente por concepto de recién graduados egresados de la Escuela Pedagógica Octavio García Hernández.

- Completamiento de la cobertura docente lo que permitió que las jefas de ciclo pudieran desarrollar su función sin el contratiempo de tener que, a la par, cubrir frente a aula.
- Aprovechamiento del tiempo de autopreparación como resultado del completamiento de la cobertura docente.

La Superación Profesional no se proyectó a la totalidad de los docentes ni se extendió a todas las formas de superación establecidas en el Reglamento de la Educación de Posgrado del MES (2004) y contempladas en el Convenio de Colaboración entre la DPE y la UCF (2015). En cuanto a la Formación Académica de Posgrado, solo se incorporó un docente a un programa de maestría promovido por la Universidad de Cienfuegos durante el período en cuestión.

Este escenario corrobora los referentes teóricos que se abordaron en el capítulo primero de la presente investigación referidos a que el proceso de desarrollo profesional docente no solo se genera, potencia o facilita mediante la planificación institucional. En este sentido, el caso en cuestión fue deficiente al tiempo de concretar en la práctica su planificación anual en aras de la integración sistémica del Trabajo Metodológico, la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado para favorecer el proceso de desarrollo profesional de los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard.

La realidad que se puso de manifiesto en este contexto confirmó que el proceso de desarrollo profesional de los docentes, además de requerir ser planificado y concretado institucionalmente, precisa ser sentido, demandado y protagonizado por el profesorado. En esta dirección es plausible el trabajo político-ideológico desarrollado por la dirección del centro para con sus trabajadores docentes puesto que consiguió completar la cobertura durante el curso 2015-2016, así como crear un ambiente de trabajo cooperado donde todos se sienten importantes en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, el resultado de la evaluación profesoral durante el curso 2015-2016, donde fueron minoría los docentes evaluados de MB respecto a los evaluados de B, es un indicador de medida de que este proceso no estuvo condicionado únicamente por la relación evaluación-retribución salarial.

Unido a la falta de concreción de la planificación institucional y a la falta de interés personal por parte de los docentes respecto a su desarrollo profesional se ubicaron los requisitos externos, descritos por García, (1999) en el apartado primero de esta investigación. Dichos requisitos fueron relativos a las influencias del contexto sociocultural donde se construye este proceso.

En estos requisitos externos la perspectiva de género tuvo un rol significativo que influyó en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016. En esta

dirección, es necesario comprender las influencias que los estereotipos de género tuvieron sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

### 3.3. Proceso de desarrollo profesional docente y Perspectiva de Género en la ENU José Tey Saint Blancard: una realidad manifiesta.

La implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, estuvo influenciada por la perspectiva de género implícita en su subjetividad. El análisis de los datos que derivaron la entrevista cualitativa de grupo enfocada y el cuestionario arrojaron que la generalidad de los docentes, conciben a la perspectiva de género en relación con los componentes biológicos que determinan que una persona sea de sexo masculino o femenino, así como con su orientación sexual; y, en correspondencia, le atribuyen patrones socioculturales como: la forma de vestir, de expresarse y de comportarse.

Las características del ámbito familiar de la muestra objeto de estudio favoreció la transmisión, aprehensión y reproducción en ella de un modelo de comportamiento androcéntrico:

Sexo	Rango generacional	Características ámbito familiar
<b>M</b>	Joven/ entre 20 y 30 años de edad.	Generalmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son solteros</li> <li>• No tienen familiares dependientes a su cargo.</li> <li>• Reconocen a uno de sus padres como jefe de hogar.</li> <li>• Consideran que, aunque el hombre puede ayudar en los quehaceres domésticos, estos son responsabilidad de la mujer.</li> </ul>
<b>F</b>	Joven grupo 1/ entre 20 y 25 años de edad.	Generalmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son solteras</li> <li>• Pertenecen a familias nucleares</li> <li>• No tienen familiares dependientes a su cargo</li> <li>• Reconocen a uno de sus padres como jefe de hogar</li> <li>• Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.</li> </ul>
<b>F</b>	Joven grupo 2/ entre 26 y 30 años.	Generalmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viven en concubinato.</li> <li>• Pertenecen a familias extensas.</li> <li>• Tienen familiares dependientes a su cargo como: menores de edad, adultos mayores y, en menor grado, personas con discapacidad.</li> <li>• Reconocen como jefe de hogar al propietario legal de la vivienda.</li> <li>• Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.</li> </ul>
<b>F</b>	Adulto joven/ entre 31	Generalmente:

	y 40 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son casadas</li> <li>• Pertenecen a familias nucleares</li> <li>• tienen familiares dependientes a su cargo</li> <li>• Se reconocen a sí mismas o a su pareja como jefa/e de hogar</li> <li>• Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.</li> </ul>
<b>F</b>	Adulto medio grupo 1/ entre 41 y 50 años.	<p>Generalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son casadas, aunque cuentan algunas divorciadas.</li> <li>• Pertenecen a familias extensas</li> <li>• tienen familiares dependientes a su cargo, fundamentalmente adultos mayores; y, en menor medida, personas con discapacidad.</li> <li>• Se reconocen a sí mismas como jefas de hogar, a su pareja o a otro familiar cuya función como proveedor contribuya a sostener la economía de la familia.</li> <li>• Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.</li> </ul>
<b>F</b>	Adulto medio grupo 2/ entre 51 y 60.	
<b>F</b>	Adulto mayor/ más de 60 años.	

Tabla 5. Características del ámbito familiar de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.  
Fuente: Elaboración propia.

Evidentemente estas características ponen de manifiesto que la asignación y asunción de roles se corresponde con el sexo en el ámbito familiar y le atribuye a la mujer responsabilidades relacionadas con el ambiente doméstico, así como las de atención y cuidado familiar. (Ver Anexo No. 8)

Los estereotipos y roles de género que deriva el modelo de pensamiento androcéntrico configuraron la perspectiva de género aprehendida por los docentes en el ámbito familiar, luego consolidados por la incidencia del entorno social y cultural hasta influir sobre su proceso de desarrollo profesional en el ámbito laboral. Los siguientes testimonios de los docentes ratifican este juicio:

- “... la mujer quiere superarse y no puede porque si su familia es disfuncional ella no logra encaminarse en el objetivo que quiere.” (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)
- “... todo en la vida tiene una etapa, tanto el hombre como la mujer deben estudiar primero y después tener familia para sentar las bases en la vida y luego pueden seguirse superando pero ya cuando todas las cosas materiales garantizadas.” (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)
- “...yo me hice licenciada de forma dirigida, con dos niños pequeños y yo nunca tuve una ausencia pero fue gracias a mi mamá, en ese caso apoyan más las madres que los propios esposos. Después caí con mi mamá encamada dos años y ya no pude seguir estudiando.” (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

Estas expresiones evidencian que los estereotipos de género respecto al deber ser y hacer de hombres y mujeres están legitimados de manera sociocultural, e

influyen en la actitud que asumen respecto a su proceso de desarrollo profesional. Para analizar la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes, la investigación se orientó hacia cuestiones sustantivas de este proceso (MINED, 2010) como:

- Aspiraciones de desarrollo como profesional.
- Acceso.
- Preparación.
- Resultados de trabajo.

Respecto a las aspiraciones de desarrollo como profesional se comprobó que 30 mujeres respondieron que su percepción de género sí influye sobre sus aspiraciones, esta respuesta constituye el 39 %. A favor del no, contestaron 43 mujeres y 4 hombres, su representatividad es de 61%.

El acceso a las oportunidades de desarrollo profesional puntuó 2 respuestas a favor del **sí**, el porcentaje fue de 2,6 %. Las respuestas a favor del no, fueron 75, contaron 71 mujeres y 4 hombres, 97,4 % fue su por ciento de representatividad sobre el total.

El debate que tiene un maestro o una maestra sobre las posibilidades de desarrollo profesional en función del género, demostró que los docentes tienen conciencia de que legislativamente el acceso a las formas de desarrollo profesional está concebido sin distinción por motivo de sexo o género. Sin embargo, en la cotidianidad, estas posibilidades están condicionadas por estereotipos de género. Los cuales atribuyen a las mujeres tareas de reproducción relacionadas con el ambiente doméstico, y a los hombres labores productivas, vinculadas al espacio público. Los siguientes testimonios corroboran esta interpretación:

- Por mucho que se ha luchado por la igualdad de los hombres y las mujeres y a nivel profesional la mujer tenga cargos de dirección y todo eso en el hogar, en el día a día todavía no se ha logrado porque existen muchos rasgos machistas que están en nuestra sociedad, en nuestras raíces y eso no nos permite desarrollarnos como profesionales todo lo que nosotras pudiéramos en realidad. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)
- Aquí el ejemplo viviente son los maestros hombres y nosotras las mujeres. ¿Quiénes afectamos más la dirección de la escuela? ¿Quiénes somos más inestables? ¿Quiénes pedimos más permiso para resolver problemas familiares? Pues claro nosotras las mujeres que somos las que tenemos que atender a la familia. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

La cuestión referida a la preparación para el desarrollo del trabajo como docente demostró que 46 mujeres contestaron que su percepción de género sí influye

sobre su preparación, el porcentaje de esta respuesta alcanzó el 59,7%. A favor del no, se posicionaron 31 docentes, de ellos 27 mujeres y 4 hombres, 40,3 % fue su por ciento respecto al total. (Ver Anexo No. 9)

Los datos sobre los resultados del trabajo aunaron a 17 mujeres a favor del sí influye la percepción de género, cifra que representó el 22,1% sobre el total de encuestados. Las respuestas negativas fueron 60, de ellas 56 mujeres y 4 hombres, la representatividad porcentual de esta respuesta fue de 77,9%.

Los resultados porcentuales dejan por sentado que en la ENU José Tey, durante el curso escolar 2015-2016 la percepción de género no tiene influencia sobre el acceso a las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes. Este resultado se corresponde con la voluntad política de integración social que caracteriza a Cuba como nación a partir del triunfo revolucionario de 1959. Sin embargo, las respuestas que se refieren a las aspiraciones de desarrollo como profesional; y, en mayor medida, las que aluden a la preparación para el desarrollo del trabajo develan a la perspectiva de género como moduladora del proceso de desarrollo profesional en este escenario.

En tal sentido, los resultados del cuestionario en el eje temático que se interesa por el proceso de desarrollo profesional, maneja los siguientes criterios respecto a las motivaciones vocacionales:

- Siempre le gustó dar clases
- Complacer a familiares
- Dar continuidad a una tradición familiar
- Embullo
- No tuvo otras opciones
- Otras ¿Cuáles?

El procesamiento estadístico de los resultados que se derivaron de la motivación vocacional puso de manifiesto que la opción más recurrida por los docentes fue la primera, con 53 respuestas a favor, de ellas 50 fueron expuestas por mujeres y 3 por hombres, esta elección constituyó el 68,8% respecto al total de las respuestas. La significativa representatividad femenina, manifiesta en este resultado, es congruente con la percepción social de que la profesión docente se corresponde con la concepción estereotipada que relaciona a la mujer con formas maternas como la delicadeza, la paciencia y la atención; y al hombre con la fortaleza de carácter y la virilidad.

En cuanto al reconocimiento social respecto a la profesión docente, 3 mujeres señalaron al maestro como merecedor de mayor reconocimiento social esta cifra representa el 3,9%. La opción: maestra, tuvo 17 puntajes, de ellos 16 corresponden a mujeres y 1 a un hombre, 22,1 % es su porcentaje general. Ambos, fue la respuesta más recurrida con un total de 57 conteos, de ellos 54 lo

expresaron mujeres y 3 hombres, el porcentaje de representatividad fue de 74%. (Ver Anexo No. 10)

Evidentemente la mayoría de los encuestados reconocen que maestras y maestros en conjunto reciben igual reconocimiento social. Sin embargo, resulta significativo mencionar que aunque los otros criterios tuvieron menor representatividad, obedecieron a una perspectiva de género androcéntrica que considera al maestro como “más exigente” y a la maestra como “más sacrificada”. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

Los resultados derivados de la entrevista cualitativa grupal enfocada se orientaron hacia la relación perspectiva de género-proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. La técnica aportó una panorámica general respecto a cuáles fueron los estereotipos de género que tuvieron influencia sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes durante el curso 2015-2016. En esta dirección se identificaron los que siguen:

Estereotipos atribuidos a la mujer:

- Formas maternas como la delicadeza, la paciencia.
- Responsabilidades de atención y cuidado para con el hogar y familiares.
- Tareas de reproducción relacionadas con el ambiente doméstico.

Estereotipos atribuidos al hombre:

- Fortaleza de carácter, virilidad.
- Responsabilidad como proveedor del hogar.
- Labores productivas, vinculadas al espacio público.

Estos resultados demostraron que la influencia de la vida familiar de los docentes que componen la muestra objeto de estudio, sobre su proceso de desarrollo profesional, es significativa fundamentalmente en las mujeres. (Ver Anexo No. 11). Esta realidad condicionó que los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard identificaran los siguientes obstáculos en su desarrollo profesional:

- Familiares dependientes como: menores de edad, adultos mayores y personas con discapacidad.
- Responsabilidad de atención y cuidado del hogar.
- Poco o ningún apoyo familiar.
- Problemas de salud

Los obstáculos causaron entre los docentes sentimientos de ansiedad, depresión, desmotivación, indiferencia, la minoría los asumió como un reto. De manera general, si les afectaron emocionalmente. En esta dirección los docentes asumieron estrategias para contrarrestarlos; ellos las enunciaron de la manera que sigue:

- “...para nosotras empieza el día a las cinco de la tarde como si fueran las siete de la mañana. A esa hora lavamos, limpiamos, cocinamos, vemos a los hijos, todo... porque primero tenemos que cumplir con el trabajo.” (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)
- En esta nueva generación que viene avanzando las mujeres se van dando cuenta de que tienen que estudiar porque eso es lo que les va a garantizar un mejor trabajo en el futuro, y que si tienen hijos puede que no terminen, que se queden a medias y se ha dado cuenta que trabajar hace que sea más reconocida. (Entrevista Cualitativa Grupal, 2016)

Los testimonios refieren como estrategias desde la perspectiva de género la asunción por la mujer de una doble jornada laboral, primero en el centro de trabajo y luego en el hogar; la reducción de la natalidad, y el empoderamiento respecto a su derecho a desarrollarse de manera profesional.

Mientras que las estrategias que señalaron los docentes para potenciar su proceso de desarrollo profesional en orden de significación fueron:

1. Participar en preparaciones metodológicas.
2. Revisar, adelantar y completar materiales de trabajo en casa.
3. Visitar el laboratorio de computación y la biblioteca de la escuela.
4. Participar en eventos.

Estos resultados ponen de manifiesto que las estrategias que asumieron los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard para potenciar su desarrollo profesional estuvieron influenciadas por normas y convenciones establecidas, de manera social y cultural, respecto al deber ser y hacer de hombres y mujeres. La perspectiva de género implícita, determinó que el Trabajo Metodológico fuera la forma de desarrollo profesional que encabezó el listado de las estrategias de enfrentamiento enunciadas.

### **3.4. Triangulación de los resultados.**

La entrevista cualitativa individual enfocada, el análisis de contenido a documentos, la entrevista cualitativa de grupo enfocada y el cuestionario fueron las técnicas que se aplicaron a los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. Enmarcar la caracterización del binomio escuela-Consejo Popular desde una perspectiva sociocultural, condujo a considerar los aspectos socio-históricos y demográficos del Consejo Popular, y favorecieron la interpretación de la dinámica escolar. En esta dirección, el vínculo institución-comunidad estuvo determinado por la interacción histórico-cultural que captó la realidad del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Las técnicas hicieron ostensible que el proceso de desarrollo profesional durante el curso escolar 2015-2016 se concibió en correspondencia con disposiciones

establecidas en el Código del Trabajo la República de Cuba, el MINED, y el MES. Las disposiciones se contextualizaron de acuerdo a los resultados de la evaluación profesoral del curso escolar 2014-2015; los cuales pusieron de manifiesto la necesidad de potenciar el trabajo docente-metodológico y el científico-metodológico.

Sobre esta base, el proceso de desarrollo profesional docente durante el curso escolar 2015-2016 se proyectó en el Plan de Trabajo Anual de la ENU José Tey Saint Blancard. Su implementación estuvo influenciada por la perspectiva de género implícita en el imaginario de los docentes; cuyas características estructurales estuvieron determinadas por una sustantiva representación femenina. Prevalció la ideología de compatibilidad de la profesión con normas y valores que sustentan el sistema de pensamiento androcéntrico. Normas y valores que le atribuyen a la mujer responsabilidades de atención y cuidado de los familiares y del hogar, y al hombre responsabilidades como proveedor.

Como resultado, en la práctica se jerarquizó al Trabajo Metodológico en detrimento de la Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado. Esta diferenciación obedeció a que el Trabajo Metodológico fue dirigido institucionalmente y, para su concreción, no requirió de espacios ajenos al centro y a la jornada laboral. La Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado, por el contrario, exigían de interés personal y de extender los marcos espaciales de trabajo fuera del centro y la jornada laboral.

La forma de implementar el desarrollo profesional por los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, se contradice con los referentes teóricos que asume la presente investigación:

- Restringe la diversidad de aprendizajes que requiere la reconstrucción continua del proceso.
- Desentiende la necesidad de que sea “sentido, demandado y protagonizado por el profesorado”.
- Repercute de manera negativa en la transmisión social y cultural de la perspectiva de género.



*Conclusiones*

## Conclusiones

El análisis de los resultados de la investigación condujo al arribo de las siguientes conclusiones:

- La Sociología de la Educación, a partir de la década del 80 del siglo XX, aparejado a la comprensión de la perspectiva de género como una construcción sociocultural, integra esta categoría a sus estudios relativos al desarrollo profesional. Las temáticas fundamentales que aborda se orientan a: el rol de la educación en la reproducción de desigualdades de género en los educandos; el empoderamiento femenino en el ámbito educativo; y la feminización de la actividad docente.
- La perspectiva de género aplicada al desarrollo profesional docente permite enfocar la realidad que viven hombres y mujeres. Opera como marco teórico para entender las desigualdades de género que se producen en este proceso, y como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto a su comportamiento.
- La perspectiva de género influyó el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard a partir de estereotipos y roles de género, aprehendidos en el ámbito familiar y reproducidos en el ámbito laboral, que confieren arraigo y prevalencia al modelo de pensamiento androcéntrico.
- La perspectiva de género implícita en la subjetividad de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard influyó en la toma de decisión respecto a las formas de desarrollo profesional. Confirió protagonismo al Trabajo Metodológico respecto al Científico Metodológico, pues no requería de alargar la jornada laboral, ni del traslado hacia espacios ajenos al centro; lo que se corresponde con estereotipos y roles de género, que relacionan a la mujer con el espacio privado.
- La estructura ocupacional de la institución escolar corrobora que la profesión docente es un caso representativo de la feminización de la educación. El imaginario social le atribuye parámetros tradicionales de distribución de actividades entre los géneros.
- El estudio de caso resultó una estrategia de diseño de investigación que favoreció la comprensión de la influencia de la perspectiva de género, sobre el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. Caso concreto que permitió explicar lo particular, lo subjetivo y lo idiosincrático de este contexto escolar.

The image features a complex, abstract geometric composition at the bottom. It consists of several overlapping, semi-transparent shapes in shades of pink and grey. The shapes are angular and layered, creating a sense of depth and movement. The word "Recomendaciones" is written in a dark grey, cursive font across the middle of these shapes.

*Recomendaciones*

## **Recomendaciones**

- Socializar los resultados de la investigación a la Dirección Municipal y Provincial de Educación en Cienfuegos para que contribuyan a implementar el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, de manera continua y coherente, en correspondencia con las reglamentaciones que estructuran el proceso.
- Profundizar en investigaciones que comprendan a los docentes como receptores en el proceso de reproducción social y cultural, desde una perspectiva de género.
- Extender este tipo de investigación a otros escenarios y niveles escolares para comparar el comportamiento de la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes.



# *Bibliografía*

## Bibliografía

- Abascal Rosa, M. (2005). Ser Mujer... privilegio y responsabilidad. Retrieved from [http://www.eleusis.net/Firmas\\_genero.asp](http://www.eleusis.net/Firmas_genero.asp)
- Acker, S. (1994). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. (2016). Publicación de las Naciones Unidas.
- Álvarez, S. (2014). La igualdad de género en los debates sobre población y desarrollo. Centro de estudios de la mujer, (80), 57–64.
- Appel, Michel W. (1986). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos. José Díaz. (2016, July). Entrevista cualitativa individual.
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. In *Género y Sociedad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barbieri, T. (2000). Sobre la categoría de género: una introducción teórico metodológica. In *Teorías de género* (pp. 87–104). Universidad de Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Sociales.
- Baute Rosales, M. (2010). *La mujer en la Educación Superior, su participación en la actividad docente, investigativa y de gestión en la Universidad de Cienfuegos*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
- Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Graó. Biblioteca de Aula 114.
- Bonder, G. (2007). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Retrieved from <http://www.agendadelasmujeres.com.ar>

- Bourdieu, Pierre. (1998). *La dominación masculina*. Paris: Editorial Seuil.  
Retrieved from <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE Editorial Office.
- Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Buendía, L. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa, *25(1)*, 151–166.
- Caracterización general de la ENU José Tey. (2015).
- Cognard-Black, A. J. (2004). Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach. *(45)*, 113–139.
- Colás, P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. In *Investigación educativa: Diversidad y escuela* (pp. 15–33). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Colás, P. (2007). Investigación, Género y Educación., *25(1)*, 3–11.
- Dagenais H. y Peta T. (n.d.). Estudios de la mujer, estudios feministas y estudios de género. Retrieved from [http://www.academia.edu/777511/Convivencia\\_Escolar\\_Ambientes\\_de\\_Aprendizaje\\_y\\_Rendimiento\\_Acad%C3%A9mico](http://www.academia.edu/777511/Convivencia_Escolar_Ambientes_de_Aprendizaje_y_Rendimiento_Acad%C3%A9mico).
- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI, *(317)*, 31–44.
- Desarrollo profesional. (2005). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Barcelona: Editora España.
- Didriksson, A. (2000). La Sociedad del Conocimiento desde la Perspectiva Latinoamericana. In *Memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina: Sociedad, Educación y Desarrollo*. Medellín – Colombia.  
Retrieved from <http://www.esumer.edu.co/prospectan.html>

- Directora de la ENU José Tey. Eliney Maya. (2016, July). Entrevista cualitativa individual.
- Diseño de Superación ENU José Tey. (2015-2016).
- Donoso, Figueira y Rodríguez. (2016). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. Trinidad Donoso, Pilar Figuera, María Luisa Rodríguez Moreno. Retrieved from <http://www.esumer.edu.co/prospectan.html>
- Entrevista Cualitativa Grupal. (2016, July 14).
- Estudios de Género*. (2008). Cienfuegos, Cuba.: UNIVERSO SUR.
- Figueroa, G. (2014). Miradas femeninas sobre la ciencia., (80), 37–43.
- Fuller, N. (2006). Los estudios de género en el ámbito sudamericano. Retrieved from <http://www.inicia.es/de/cgarciam/Fuller.html>
- Gaceta Oficial de la República de Cuba. (2014). Ley No. 116, Código del Trabajo de la República de Cuba.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In *International encyclopedia of teacher and teaching education*. London: Pergamon Press.
- González Morales, G. (2006, June). *Estrés laboral, afrontamiento y sus consecuencias: el papel del género* (Tesis doctoral). Universidad de València.
- Graneras, M. (2003). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas, 3, 15–21.
- Guil, A. (2006). Techos de cristal en las Universidades andaluzas. In Lara, C., *El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia y tecnología* (pp. 88–114). Sevilla, España: ArCiBel Editores, S.L.
- Hernández Díaz, A. (2009). La formación para la profesión docente: una visión desde la experiencia cubana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Infagón Web, S.A. de C.V
- Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos, Violeta Álvarez Villar. (2016, July). Entrevista cualitativa individual.

- Kabeer, N. (1998). Gender, Demographic Transition and the Economics of Family Size: Population Policy for a Human-centred Development. Presented at the Reunión Mundial sobre Población, Roma.
- Lagarde, M. (1997). *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Lamas, M. (2004). Mujeres en transición. La perspectiva de género. Retrieved from [http://www.cetrade.org/v2/revista\\_transicion/2004/revista\\_53\\_los\\_candidatos/mujeres\\_en\\_transicion](http://www.cetrade.org/v2/revista_transicion/2004/revista_53_los_candidatos/mujeres_en_transicion)
- Libro de Matricula de la ENU José Tey. (2015, 2016).
- Likadi. (2004). *La inclusión de la perspectiva de género en las políticas locales de Camp de Morvedre*. Ayuntamiento de Sagunto.
- López Verdecia, Y. (coord.). (2015-2017). *Proyecto Internacional: Buena Vista, Integración Comunitaria desde la perspectiva sociocultural*.
- Marín Fernández, J. (n.d.). Manual de SPSS. ESTADÍSTICA. Prácticas de ordenador con SPSS para Windows Licenciatura en Documentación Curso Académico 2001/2002 Departamento de Estadística e Investigación Operativa.
- Milosavljevic, V. (2007). Estadísticas para la equidad de género: magnitudes y tendencias para América Latina., (92).
- Molineux, M. (1985). Mobilization Without Emancipation? Women's Interests, State and Revolution in Nicaragua, (11), 233.
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. In Gonzalez & Requejo, *Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente* (pp. 59–89). Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

- Moreno Sánchez, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas, 6, 111–121.
- Moser, C. (1997). La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género. In *Género y Desarrollo, Programa de Estudios de Género* (pp. 7–14). Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nicholson, L. (1997). *The second wave. A reader in feminist theory*. New York: Routledge.
- Núñez Sarmiento, M. (2004). Los estudios de género en Cuba y sus aproximaciones metodológicas, multidisciplinares y transculturales (1974-2001).
- Nuño Gómez, L. (2008). La incorporación de las mujeres al espacio público y la ruptura parcial de la división sexual del trabajo: el tratamiento de la conciliación de la vida familiar y laboral y sus consecuencias en la igualdad de género.
- Oficina Nacional de Estadísticas. (1999). *Perfil estadístico de la mujer cubana del siglo XXI*.
- Olivera Rivera, E. (2007). Una mirada crítica de la orientación educacional. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento, (7), 1–10.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Estrategia regional sobre docentes. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Igualdad de género y desarrollo*. Informe sobre el desarrollo mundial. UNESCO. Retrieved from [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *SOS profesión docente: al rescate del currículum escolar*. UNESCO Oficina Internacional de Educación. UNESCO.
- Palomar Vereá, C. (2005). Maternidad, Historia y Cultura., (22), 35–67.
- Pérez, C. (2014). *Empoderamiento femenino en el ámbito científico tecnológico en la Universidad de Cienfuegos: un estudio de caso*. (Tesis de Maestría). Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
- Plan de trabajo anual de la ENU José Tey. (2015, 2016).
- Plantilla de cargos Escuela Primaria José Tey. (2015, 2016).
- Portocarrer, P. y Ruiz Bravo, P. (1990). *Mujeres y desarrollo. Recorridos y propuestas*. Madrid: IEPALA Editorial.
- Presutti, F. (2014). La formación de la “profesionalidad docente”.
- Quintana Cordero, I. (2009). *Las maestras en la educación en Abreus: Contribución para hacerlas visibles (1902-1958)* (Trabajo de Diploma). Departamento de Estudios Socioculturales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.
- Ramírez Vallejo, M. y Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente, 10(3). Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>
- Reglamento de Trabajo Metodológico (2014). Resolución No.200
- Rebollo, M. Á. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. In *Investigación educativa: Diversidad y escuela* (pp. 61–71). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- República de Cuba, Ministerio de Educación. Resolución No. 166., Metodología para la Evaluación de los Resultados del Trabajo del Personal Docente (2010).
- República de Cuba, Ministerio de Educación. (2014). Resolución No 186, Adecuaciones para el trabajo a partir del curso escolar 2014-2015.

- República de Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2014). Resolución No.132.,  
Reglamento de la Educación de Posgrado.
- Rodríguez, A. y Sanz, T. (2016). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. La Habana: CEPES
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social.
- Schwartzman, S. (1993). La profesión académica en América Latina Vol. 10. Presented at the Conferencia en el seminario-taller sobre Educación Superior en América Latina: políticas comparadas", organizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADES), Lima, Perú: Grades - Notas para el Debate.
- Silveira, S. (2000). Formación profesional y capacitación como instrumentos de promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Retrieved from <http://www.ilo.org/public//spanish/región/amparo/cinterfor/temas/gender/doc/cinter/equidad/cap1/xi/index.htm>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Stoller, R. (1973). Overview: The Impact of New Advances in Sex Research on Psychoanalytic Theory.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Tenti, E. (2015). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Toledo, U. (n.d.). *Giambatista Vico y la Hermenéutica Social*. Chile: Universidad de Concepción.

- Tong, R. (n.d.). *Feminist Thought A More Comprehensive Introduction* (3er. ed.). Perseus Books.
- Velázquez Cobiella, A. (2015). Tareas de la formación y superación de los docentes que requieren atención por las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. Correspondencia oficial del Ministerio de Educación.
- Velez, E. (2002). La intervención escolar ante el género. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- Villegas-Remser, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. Retrieved from [www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep)
- Williams, C. L. (1995). *Still a Man's World: Men Who Do "Women's Work"*. Berkeley: University of California Press.
- Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa I.



*Anexos*

## **Anexos**

**Anexo No. 1** Cuestionario realizado a los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso escolar 2015-2016.

### **Estimado docente:**

La Universidad de Cienfuegos, con el objetivo de desarrollar una investigación acerca de la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional docente, solicita su cooperación completando el siguiente cuestionario. Se le pide, por favor, responda con sinceridad. Sus criterios serán una valiosa contribución para obtener resultados reales. Este cuestionario tiene un carácter anónimo.

Muchas gracias por su contribución.

### **I. Datos generales**

#### **1.1. Sexo**

Hombre\_\_\_ Mujer\_\_\_

#### **1.2. Edad \_\_\_**

#### **1.3. Estado civil**

\_\_\_ Soltero/a

\_\_\_ Casado/a

\_\_\_ Divorciado/a

\_\_\_ Viudo/a

\_\_\_ Unido/a a su compañero/a sin lazos jurídicos oficiales

#### **1.4. Nivel escolar/ Título académico**

\_\_\_ Primario

\_\_\_ Secundario

\_\_\_ Duodécimo grado

\_\_\_ Nivel medio

\_\_\_ Nivel superior

\_\_\_ Máster

#### **1.5. Formación profesional**

\_\_\_ Auxiliar pedagógica

\_\_\_ Asistente para el trabajo educativo

\_\_\_ Bibliotecaria escolar

\_\_\_ Maestro/a Instructor de Arte

\_\_\_ Psicopedagoga

\_\_\_ Maestra Inglés

\_\_\_ Maestro/a Computación

\_\_\_ Maestro/a Educación Física

\_\_\_ Maestro/a Primario

\_\_\_ Maestra Preescolar

#### **1.6. Tiempo de experiencia laboral como trabajador docente**

\_\_\_ Entre 1 y 5 años

\_\_\_ Entre 6 y 10 años

\_\_\_ Entre 11 y 15 años

\_\_\_ Entre 16 y 20 años

\_\_\_ Entre 21 y 25 años

\_\_\_ Entre 26 y 30 años

\_\_\_ Más de 30 años

## II. Características del ámbito familiar

2.1. ¿Quiénes componen su núcleo familiar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2. ¿Tiene usted familiares dependientes a su cargo?

Si\_\_\_ No\_\_\_

a) De ser afirmativa su respuesta indique el número de personas que dependen de usted:

	Nº
Menores de 5 años.....	___
Menores entre 6 y 16 años.....	___
Mayores dependientes.....	___
Personas con discapacidad.....	___
Personas enfermas crónicas.....	___

2.3. En su caso ¿A quién reconoce su familia como jefe/a del hogar?

\_\_\_ Usted  
\_\_\_ Su esposo/a  
\_\_\_ Su padre  
\_\_\_ Su madre  
\_\_\_ Su suegro  
\_\_\_ Su suegra  
\_\_\_ Otro familiar

a) En su opinión ¿A qué se debe esta selección? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4. Por lo general en su hogar:

a) ¿Quién se ocupa de los quehaceres domésticos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) ¿Por qué esa persona y no otra? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## III. Percepción de género

3.1. Considera que ser hombre o mujer condiciona:

- a) Sus aspiraciones de desarrollo como profesional: Si\_\_\_ No\_\_\_  
b) Su acceso a las oportunidades de desarrollo profesional: Si\_\_\_ No\_\_\_  
c) Su preparación para el desarrollo del trabajo como docente: Si\_\_\_ No\_\_\_  
d) Sus resultados de trabajo: Si\_\_\_ No\_\_\_

## IV. Desarrollo profesional

4.1. De las siguientes razones cuáles lo/a motivaron para seleccionar su profesión (puede marcar las opciones que considere)

- a) Siempre le gustó dar clases: Si\_\_\_ No\_\_\_  
b) Complacer a familiares: Si\_\_\_ No\_\_\_  
c) Dar continuidad a una tradición familiar: Si\_\_\_ No\_\_\_  
d) Embullo: Si\_\_\_ No\_\_\_  
e) No tuvo otras opciones: Si\_\_\_ No\_\_\_  
f) Otras: Si\_\_\_ No\_\_\_ Si su respuesta es afirmativa diga cuáles:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.2. ¿Considera que su vida personal y familiar interfiere de alguna manera en su desarrollo como profesional docente?

Si\_\_\_ No\_\_\_ A veces\_\_\_, en cualquier caso responda ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

4.3. Según su criterio ¿Quién recibe mejor valoración social:

El maestro\_\_\_ La maestra\_\_\_ Ambos\_\_\_

a) Argumente su respuesta \_\_\_\_\_

---

---

**V. Estrategias de enfrentamiento**

5.1. Mencione cuáles son los obstáculos que limitan su desarrollo profesional. Comience por los de mayor importancia hasta los de menor importancia.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

a) **Cómo se siente cuando tiene que vencer estos obstáculos:** (puede marcar las opciones que considere)

a.1) Ansioso: Si\_\_\_ No\_\_\_

a.2) Deprimido: Si\_\_\_ No\_\_\_

a.3) Desmotivado: Si\_\_\_ No\_\_\_

a.3) No le afectan: Si\_\_\_ No\_\_\_

a.4) Los asume como un reto: Si\_\_\_ No\_\_\_

a.3) Otros estados emocionales: Si\_\_\_ No\_\_\_ . **Si su respuesta es afirmativa diga cuáles:** \_\_\_\_\_

---

5.2 **¿Qué estrategias utiliza usted para potenciar su desarrollo profesional?** (puede marcar las opciones que considere)

a) Revisar, adelantar, completar materiales de trabajo en su casa: Si\_\_\_ No\_\_\_

b) Participar en preparaciones metodológicas dentro y fuera de su centro laboral: Si\_\_\_ No\_\_\_

c) Visitar la biblioteca y/o el laboratorio de computación de su centro laboral: Si\_\_\_ No\_\_\_

d) Participar en eventos: Si\_\_\_ No\_\_\_

e) Otros: Si\_\_\_ No\_\_\_ . **Si su respuesta es afirmativa diga cuáles:** \_\_\_\_\_

---

V.3. **¿Qué recomienda a otros maestros y maestras para que puedan mejorar su desarrollo profesional?** \_\_\_\_\_

---

---

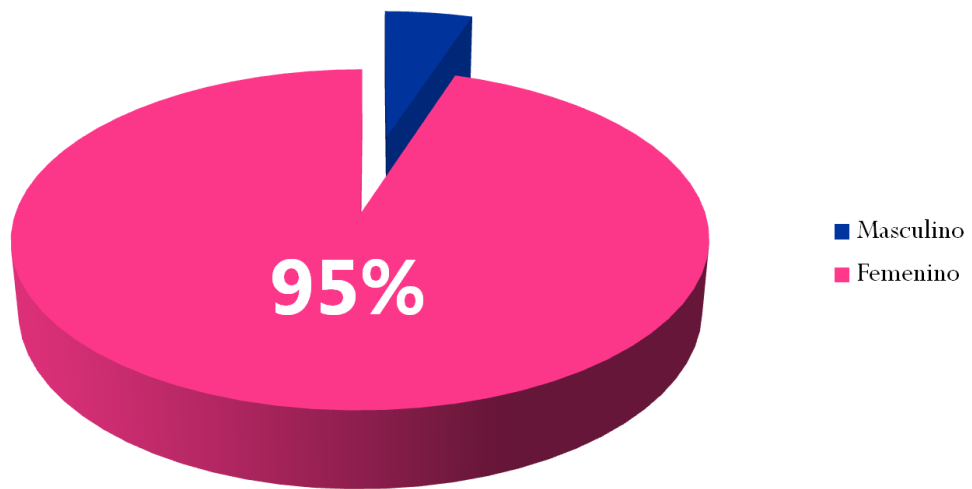
---

---

---

---

**Anexo No. 2** Gráfico de Sectores. Distribución por sexo.



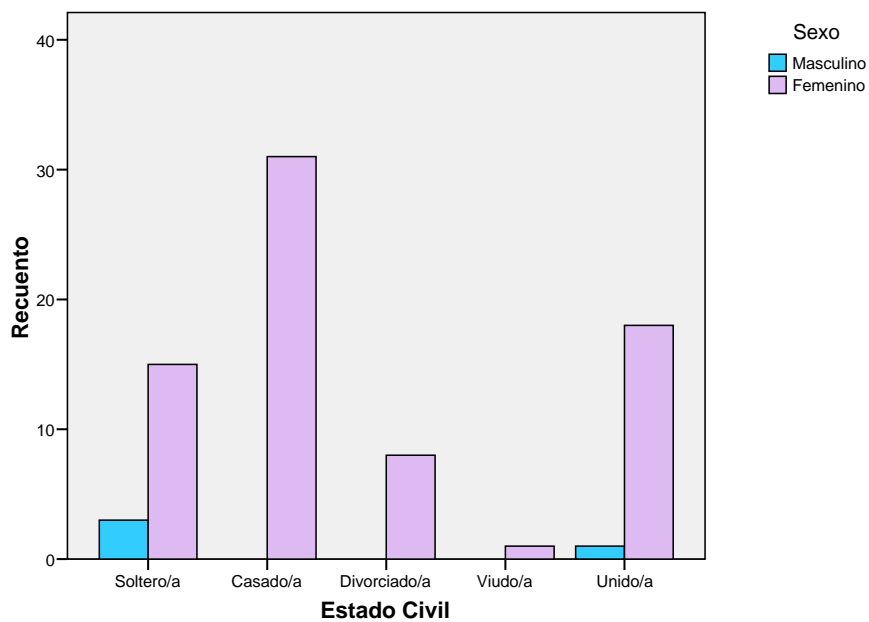
**Anexo No. 3** Tablas de contingencia: sexo y edad.

**Tabla de contingencia**

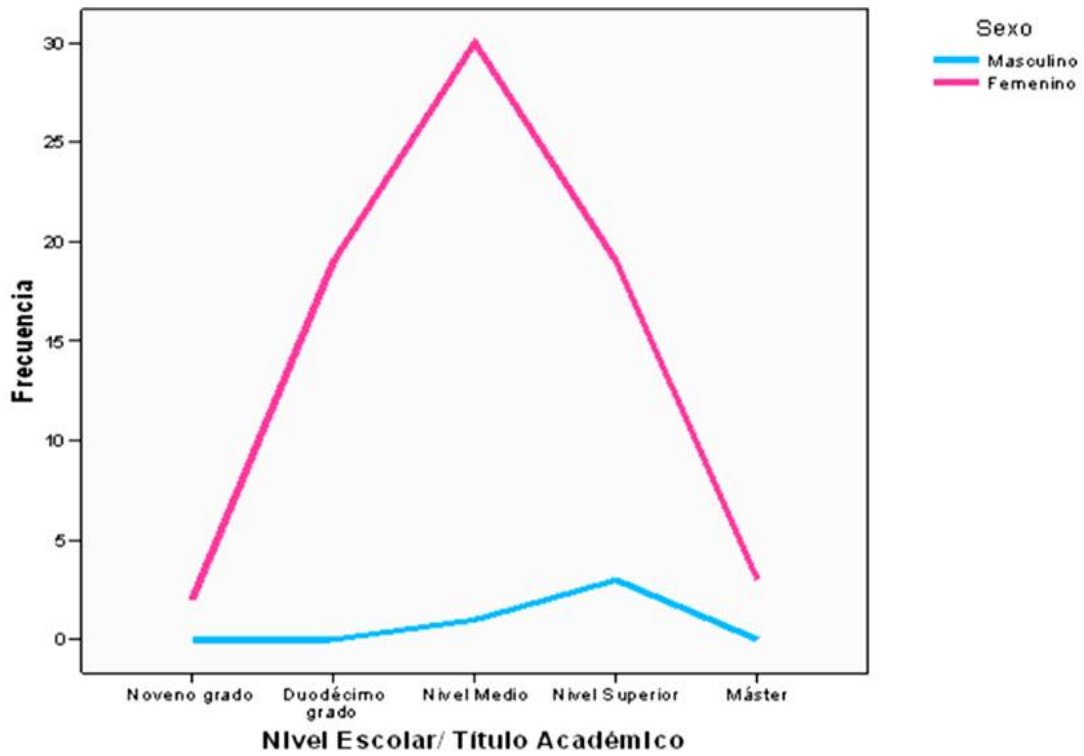
Recuento		Edad						Total
		20-25	26-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	
Sexo	Masculino	1	2	1	0	0	0	4
	Femenino	21	16	10	9	15	2	73
	Total	22	18	11	9	15	2	77

**Anexo No. 4** Estado Civil por sexo.

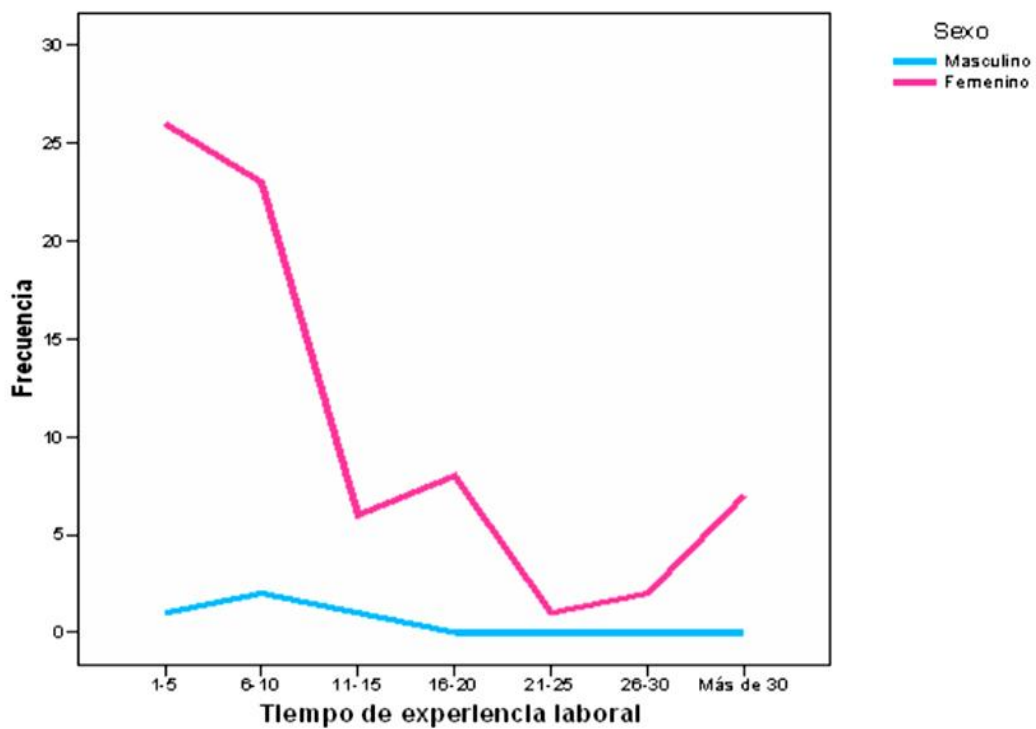
**Gráfico de barras**



**Anexo No. 5 Nivel Escolar/Título Académico.**



**Anexo No. 6 Tiempo de Experiencia Laboral por sexo.**

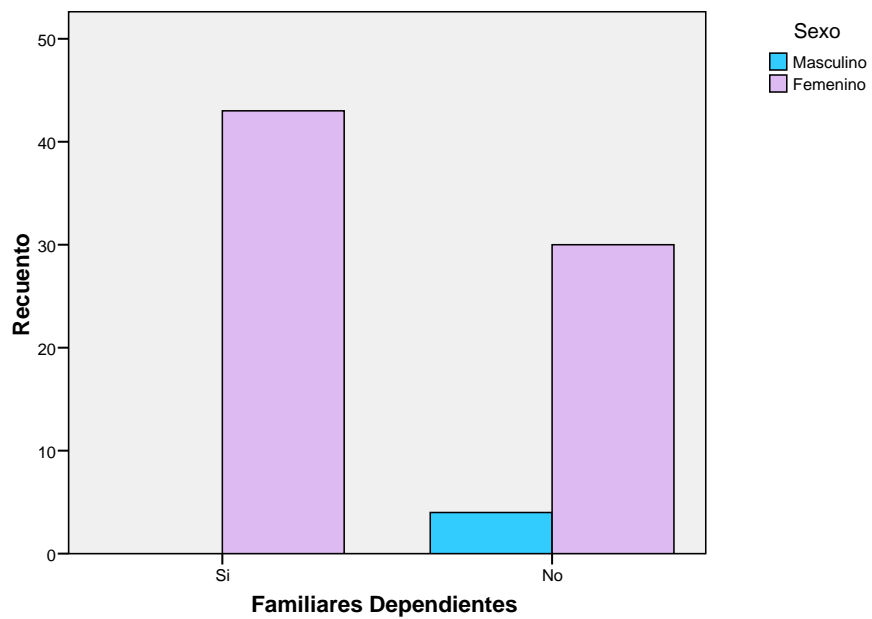


### Anexo No. 7 Reconocimientos.



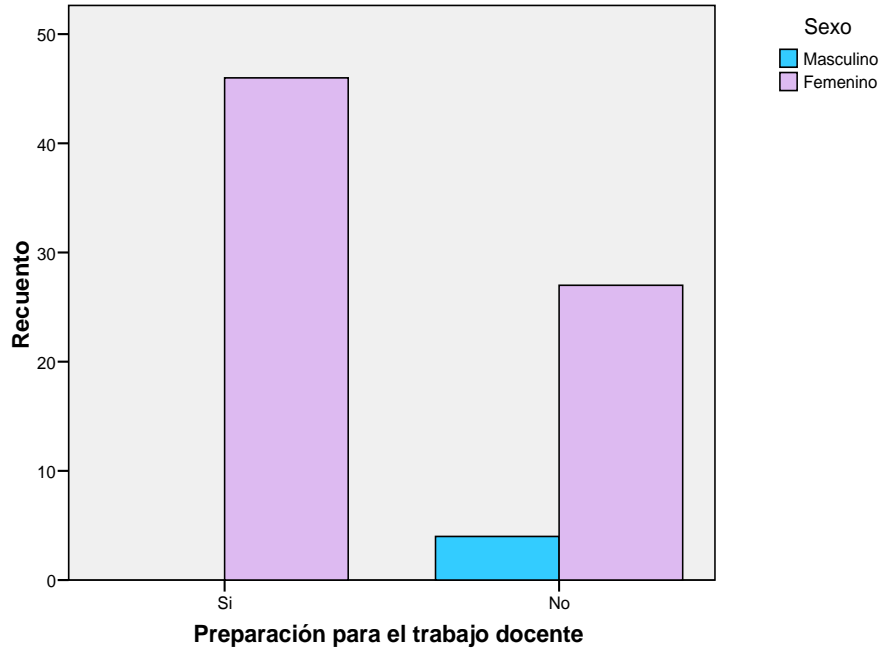
### Anexo No. 8 Familiares Dependientes por sexo.

Gráfico de barras



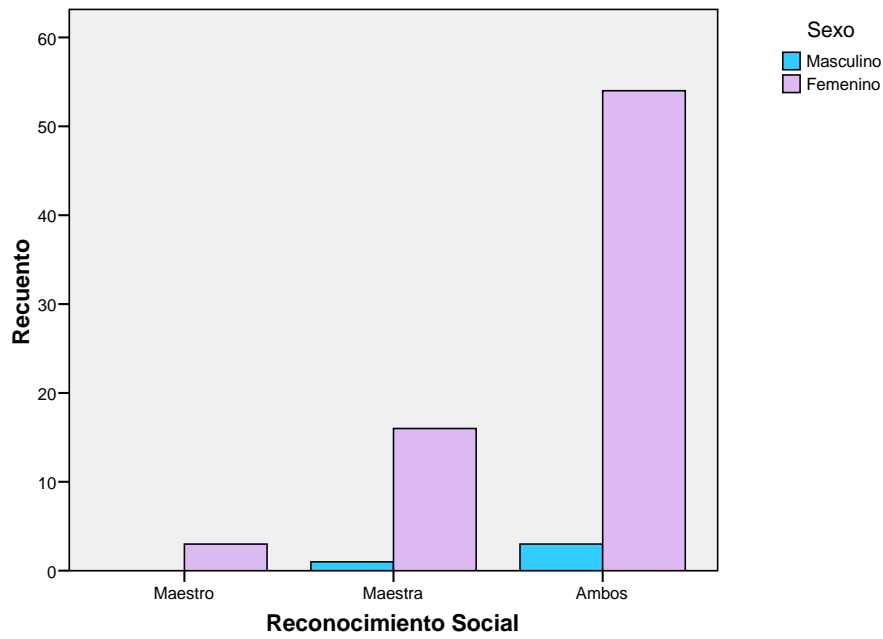
### Anexo No. 9 Preparación para el Trabajo por sexo.

Gráfico de barras



### Anexo No. 10 Reconocimiento Social por sexo.

Gráfico de barras



**Anexo No.11** Influencia de la vida personal y familiar sobre el desarrollo profesional docente por sexo.

**Gráfico de barras**

