

El desarrollo profesional del docente de la educación física desde una perspectiva desarrolladora.

Autores: Pedro Santana Velazquez pedrosv@uci.cu

Lázaro Piñol Jiménez lazarop@uci.cu

Resumen:

El desarrollo profesional del docente es objeto de investigación desde diferentes perspectivas teóricas. Se trata de conocer los mecanismos mediante los cuales los profesionales de la educación logran adquirir las competencias para enfrentar con calidad su labor profesional. El problema encuentra diferentes formulaciones tales como: formación teórica, desarrollo de capacidades y habilidades acorde a sus funciones; planteamiento social y de recursos humanos; mejora profesional mediante la superación; según el papel que juega la administración y organización escolar en su formación; según el alcance de la madurez profesional. Diferentes perspectivas teóricas evidencian la multiplicidad de factores y condiciones con diferentes relevancias para producir los cambios necesarios. Además es reconocido que la profesionalización docente pasa por diferentes fases y por su carácter eminentemente práctico, se puede lograr su perfeccionamiento mediante la práctica crítica reflexiva innovadora en condiciones institucionales concretas. En el siguiente trabajo se consideran dos aspectos esenciales: 1) La profesionalización docente es parte de su desarrollo personalógico, correspondiente a la etapa de socialización en la que el individuo se incorpora a la actividad social docente, 2) Se trata de un auténtico proceso de aprendizaje desarrollador que modifican tanto los conocimientos de partida, las experiencias y las capacidades explicativas, predictivas, proyectivas y valorativas. A partir de ello se precisa el concepto de desarrollo profesional como fundamento de una concepción con consecuencias didácticas metodológicas para la práctica profesional.

Palabra clave: Desarrollo profesional del docente, aprendizaje desarrollador

INTRODUCCIÓN.

Las crecientes demandas sociales a los Sistemas Educativos en toda su extensión y ámbitos, plantean permanentemente la necesidad elevar la calidad de los resultados formativos y educativos en la enseñanza superior. Es de reconocimiento unánime que un elemento clave dentro de cualquier Sistema Educativo para garantizar la satisfacción de esas demandas recae en la formación del personal docente. La preparación efectiva del personal docente se determina por el grado de profesionalidad que éste alcance durante el transcurso de su vida laboral. Es por ese motivo que cada vez se plantea con más insistencia el problema de cómo alcanzar el nivel de desarrollo profesional del docente (DPD), adecuados a cada contexto sociocultural e institucional.

La propia denominación de desarrollo profesional del docente implica la idea de que se trata de un proceso que ha de pasar por diferentes momentos de cambios y que este proceso constituye en sí mismo un problema verdaderamente complejo debido, sobre todo, a que para su comprensión se requiere de investigaciones en múltiples direcciones de las ciencias sociales y de la integración de sus resultados. Su investigación resulta sin embargo de gran interés y actualidad porque con ello están involucrados numerosos problemas tales como: el hecho de que los docentes transitan por diferentes fases en su formación: Mayoritariamente los profesores universitarios no tienen una formación inicial pedagógica y ésta deben lograrla a través de su trayectoria laboral; en las evaluaciones profesoraes se exige cada vez más un vínculo más estrecho entre formación docente y competencias profesionales; numerosas investigaciones evidencian la interrelación entre el desarrollo profesional del docente, las relaciones institucionales y las de su entorno sociocultural; la necesidad de formular una comprensión más integral de la formación profesional desde el punto de vista psicológico, sociológico, pedagógico y sociocultural.

En las Universidades cubanas se le presta una gran atención al proceso de desarrollo profesional de los docente lo cual resulta un apéndice lógico al Sistema Educativo cubano y su puesta al servicio del bienestar ciudadano. Lamentablemente todavía en este empeño predominan puntos de vistas

academicistas, normativistas entre otros pero también muchos resultados investigativos y prácticos que indican el camino por el que han de transitar los progresos ulteriores. En particular la Universidad de las Ciencias Informática cuenta sobre todo con una intencionalidad programática de desarrollo como centro de enseñanza superior que tiene como una de sus metas estratégicas lograr un claustro de profesores de la más alta calidad profesional. Existe por ello la conciencia explícita que para lograrlo hay que prestar atención al desarrollo profesional de los docentes.

1. Escenario del cambio profesional

La Universidad de las Ciencias Informática (UCI) es una universidad relativamente joven pero con recursos tecnológicos y humanos que la proveen de las condiciones necesarias para desarrollar estrategias que propicien el cambio hacia una universidad de excelencia.

La aproximación al modelo de integración formación-producción-investigación con un enfoque de la enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje en la UCI, ha estado precedido de un proceso de preparación de los profesores involucrados en el cambio por diferentes vías; a) reformulación o reajuste del diseño curricular de la carrera, b) entrenamiento en el rediseño de las asignaturas por los profesores principales que pasaron a jugar el rol de expertos encargados de dirigir y preparar a los colectivos de asignatura por las vías del trabajo didáctico-metodológico y el autoestudio; c) la divulgación de las ideas principales que sustentan el modelo; d) cursos en plataformas virtuales, cursos de verano y de postgrados.

Se han utilizado diferentes herramientas y procedimientos para dar seguimiento a los cambios que se producen, esto es, un procedimiento de monitoreo que ha arrojado diferentes aspectos y también algunas dificultades. En esencia las principales dificultades detectadas están asociadas a las que, desde el punto de vista docente-organizativo y administrativo, se pueden esperar en estos casos, particularmente en la fase inicial del proceso: junto a las dificultades lógicas en la comprensión teórica de los presupuestos del modelo aparecen la diversidad de proceder intuitivos y de sentido común que rigen en la práctica real del claustro de docentes relativamente joven, con diferentes procedencias

profesionales, muchas de ellas no docentes, y otras condiciones que mediatizan la práctica y que se manifiestan como respuestas adaptativas a los problemas puntuales del aprendizaje –doble significado- a las que hay que enfrentarse.

Al considerar los aspectos más sobresalientes desde el punto de vista dinámico del proceso formativo a los que se le han de prestar atención en su tratamiento didáctico metodológico, se plantean, entre otros, los siguientes: a) Los tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje que deben realizarse teniendo como tipología la que dimana del diseño de proyectos y utilización de los lugares de aprendizaje, flexibilidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, control de la calidad educativa. b) Los tipos de tareas de aprendizaje y los medios para su realización deben propiciar el desarrollo potencial de los estilos de aprendizaje para garantizar así el carácter más personalizado de las actividades de enseñanza-aprendizaje. c) Desarrollo de técnicas de intervención formativa personalizadas; papel del diagnóstico para el tratamiento diferenciado del aprendizaje; creación del clima comunicativo, afectivo, político, sociocultural que permita crear niveles adecuados de interés, motivación y significatividad que eviten las llamadas soluciones adaptativas de los problemas de aprendizaje que surgen en el proceso real.

Todas esas exigencias aparecen íntimamente involucradas con los tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje a desarrollar por los docentes, los medios y procedimientos didácticos, el diagnóstico pedagógico y la dirección, así como la orientación del proceso por parte del docente. Como puede apreciarse cada una de los resultados que se muestran tienen una fuerte componente en el modo de actuación profesional del docente para cumplir satisfactoriamente sus funciones. Independientemente de los procesos de preparación para cambiarlos, son persistentes algunas de las dificultades. Ello está íntimamente ligado al hecho de que como es conocido no resulta suficiente involucrar a los docentes a procesos de transmisión recepción de conocimientos profesionales, explicativos y normativos para producir los cambios apetecidos. Se requiere además involucrar a los docentes en procesos reales de aprendizajes, en este caso, en el aprender a “cómo enseñar”.

El gran reto profesional que aquí se plantea exige tanto la profundización teórica en la comprensión de los procesos de aprendizaje en cualquier contexto formal o no formal. Se requiere además de estudio detallado de los procesos reales que tienen lugar en las condiciones cotidianas escolares. No es suficiente el llamado a la comprensión adecuada de los conceptos incluidos en el modelo tales como; enseñanza, aprendizaje, orientación del estudio, aprendizaje activo, metodologías activas, control de la actividad independiente, rediseño de las asignaturas, el empleo de los recursos de aprendizajes entre otros aspectos. Esos conceptos –como es lógico suponer de cualquier concepto científico-, no rebasan ciertos niveles de sentido común e intuitivo y se necesita de un aprendizaje desarrollador no solo en el sentido de propiciarlos en los estudiantes sino también, y sobre todo, en los propios docentes.

Al analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el éxito o fracaso de sus resultados dependen de las competencias del docente para resolver los problemas educativos. De ahí el papel e importancia de la formación adecuada del docente. En este sentido el aprendizaje del alumno se hace depender de la capacidad profesional del docente. Este punto de vista exige la superación permanente y continua del docente en las materias pedagógicas, didácticas, metodológicas y en sus competencias, para diseñar, planificar, ejecutar (dirigir), evaluar e investigar en el campo de la pedagogía y las ciencias a fines.

Si el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje “profesional de los docentes” se desarrolla en un amplio contexto de contradicciones internas y externas -adaptación e innovación, masividad y calidad, teoría y práctica, individualidad y sociedad, dependencia y autonomía-, etc., es necesario entonces construir una concepción del aprendizaje desarrollador capaz de penetrar en la esencia de los procesos de desarrollo profesional de los docentes; desarrollar el pensamiento, el conocimiento y la comunicación pedagógica mediante la dinámica que genera la propia práctica en contextos cotidianos escolar.

La comprensión del aprendizaje en el contexto pedagógico¹ puede expresarse como un proceso en el cual el aprendiz, -que en este caso es el docente-

aprendiz- en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura profesional y de los medios para conocerla y enriquecerla. De esa manera puede lograr integrar en un tipo de actitud profesional, las capacidades explicativas, predictivas, proyectivas y valorativas en relación con el contenido, objetivo y procedimientos específico de la actividad profesional de enseñar.

El aprendizaje no es privativo de la escuela, como tampoco de determinadas etapas de la vida de un sujeto. Así como el desarrollo, el aprendizaje tiene lugar a todo lo largo de la vida, y en diferentes contextos; de manera incidental o dirigida, implícita o explícita. Es por ello que una meta fundamental de la educación debe ser fomentar en las personas la capacidad para realizar aprendizajes independientes y autorregulados, de manera permanente en su vida.

Aunque la propuesta de concebir el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje no es nueva, si es posible afirmar que existen elementos teóricos y prácticos suficientes como para propiciar la profesionalización desde un punto de vista del desarrollo personalógico y la consideración del carácter mediador de la expectativa profesional del docente en el vínculo entre la cultura profesional y la cultura institucional.

2. El concepto de desarrollo profesional como aprendizaje.

La formación profesional y el desarrollo profesional son dos términos interrelacionados pero diferentes. El desarrollo de la personalidad del sujeto y la formación profesional no deben verse como procesos totalmente independientes; el desarrollo profesional transcurre durante determinada etapa del desarrollo de la personalidad del sujeto. Por lo anterior, resulta viable el tratamiento del desarrollo profesional desde la perspectiva teórica que ofrecen las teorías del aprendizaje. Pero deben ser con seguridad las perspectivas teóricas que conciben el aprendizaje como un impulsor del desarrollo personalógico.

En la actualidad ha tomado fuerza la idea de que, para su adecuada inserción y protagonismo en la vida moderna, todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de saberes que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales. Se trata de un aprendizaje que promueva el desarrollo integral del sujeto, que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social, y su crecimiento permanente como persona comprometida con su propio bienestar y el de los demás. Esta idea se refiere no solo al grupo de estudiante sino también a los profesionales que como los docentes universitarios deben formarse durante su vida laboral.

El término desarrollo, particularmente en el ámbito pedagógico, resulta polisémico y se utiliza generalmente para resaltar la idea relativa a modos de intervención o de interacción que provocan cambios cualitativos en los sistemas, digamos por ejemplo, en los sujetos que participan de la actividad educativa. También frecuentemente se asocia a los conceptos de movimientos y de procesos que suelen, incluso, tomarse como sinónimos. En el ámbito de la Sociología y las Ciencias económicas y Políticas, se utiliza el término desarrollo como sinónimo o semejante al concepto de progreso social. Desde la segunda mitad del Siglo XX se utiliza este término para clasificar a los países en “desarrollados” y “subdesarrollados” con lo cual se ponen en evidencia, desde el punto de vista económico político y social, los niveles de efectividad del sistema económico para mejorar las condiciones de vidas de las personas, medir los niveles de justicia social y comparar los resultados de los diferentes países.

En el propio campo de las teorías filosóficas, por ejemplo, en la teoría de la Dialéctica en la Filosofía Marxista-Leninista, resulta bastante discutido el significado y alcance de este concepto; este problema ha estado estrechamente ligado a las propias vicisitudes históricas por las que ha transitado la filosofía marxista-leninista. Es por eso que si en el tratamiento del problema de la formación profesional del docente se quiere caracterizar el mismo como un proceso de desarrollo, se requiere precisar desde el primer momento qué se entiende en ese caso por desarrollo y cuáles son los aspectos esenciales que lo caracterizan.

En el campo específico de la formación profesional del docente, la caracterización del mismo también se denomina “desarrollo profesional del docente”. Importante en este sentido resulta la caracterización que del mismo se realiza en el campo de estudio denominado Educación de Avanzada. Es conocido cómo la Dra. J. Añorga caracteriza el desarrollo profesional: “La profesionalización es un proceso pedagógico profesional permanente que tiene su génesis en la formación inicial del individuo en una profesión, que lleva implícito un cambio continuo obligatorio a todos los niveles, con un patrón esencialmente determinado por el dominio de la base de conocimientos, propio de la disciplina específica de la profesión que ejerce, que tiene un factor humano que debe reaccionar de forma correcta en su enfrentamiento con la comunidad y avanzar para ser capaz de hacer un ajuste conveniente con las innovaciones de variables intercambiables que infieren en un entorno social dominante y dirigente del hombre”. (N., Añorga Morales, Pérez García, Del Toro González, 2003). Interesante en esta precisión conceptual, son los siguientes elementos: concebir la profesionalización como un proceso pedagógico continuo; considera diferentes etapas interrelacionadas del proceso de profesionalización, pero las distingue por el nivel del sistema de conocimientos relativos a la disciplina específica alcanzado en cada una de ellas. Es decir, que la caracterización realizada por estos autores, coincide con la consideración de la profesionalización como un proceso de aprendizaje lo cual resulta verdaderamente importante porque ello da pauta para comprender los mecanismos mediante los cuales transcurre el proceso de profesionalización aunque lo refieren solo al plano de lo cognoscitivo. De cierto modo también consideran en su precisión conceptual, el papel del entorno social cuando expresan que el proceso tiene lugar mediante el “enfrentamiento con la comunidad”. Lo que no resulta muy claro, sin embargo, es por qué ese vínculo tiene carácter de “enfrentamiento”, lo cual sólo tendría sentido si por ello quieren decir “interrelación en sentido dialéctico del individuo con su contexto socio-institucional.

Para los autores del siguiente trabajo el reconocimiento de la profesionalización como proceso pedagógico solo tendrá sentido si a ello se le añade el carácter de un proceso pedagógico desarrollador, todo lo cual permitirá integrar de

manera efectiva los aporte que la concepción sobre el aprendizaje desarrollador nos da. Es necesario considerar sin embargo que la denominada teoría del aprendizaje desarrollador³, muy en boga en las investigaciones pedagógicas cubanas no escapa a algunas de las imprecisiones antes señaladas. Veamos qué se entiende por aprendizaje desarrollador: "... es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía, autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social" (Castellanos, D y otros. 2002) Es fácil percatarse de que en esta definición se desatacan los aspectos personalógicos, sociológicos pero que para ser aplicado al caso especial del desarrollo profesional, requiere de una precisión que tenga en cuenta la etapa específica del desarrollo personalógico en la que se encuentra el sujeto; los fines y funciones específicos a los que se refiere la profesionalización y el papel que juegan en este sentido las condiciones contextuales institucionales en la direccionalidad del proceso en su totalidad.

La concepción del aprendizaje desarrollador constituye un campo de investigación y de resultados teóricos, en el que se entrecruzan diferente referentes de las ciencias pedagógica, psicológica, sociológica y filosófica. Rasgo común a las diferentes posiciones teóricas al respecto resulta el considerar el aprendizaje como un modo de participación asociado al proceso de socialización del individuo mediante el cual el individuo no sólo se apropia de los resultados más significativos de la cultura sino que el propio proceso de apropiación se convierte en un factor determinante y condicionante de los cambios personalógicos que convierten al individuo en un sujeto activo que se orienta con efectividad en la sociedad en la que vive.

La educación desarrolladora promueve y potencia aprendizajes desarrolladores." ⁴ El aprendizaje resulta ser, en realidad, un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello,

el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros.

Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas. El aprender está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico cultural concreto.

Por tanto en el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico/social y lo individual/personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos/aprendices.

Aprender supone el tránsito de lo –externo a lo interno– en palabras de Vigotsky, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. Supone, en última instancia, su desarrollo cultural, es decir, recorrer un camino de progresivo dominio e interiorización de los productos de la cultura – cristalizados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir y actuar, y, también, de los modos de aprender– y de los instrumentos psicológicos que garantizan al individuo una creciente capacidad de control y transformación sobre su medio, y sobre sí mismo.

El docente universitario será más crítico con sus teorías personales –creencias si es consciente de su presencia en la práctica docente, si ellos además reflexionan sobre su acción docente; sin embargo es difícil que los docentes universitarios reconozcan la necesidad de una reflexión de cara al cambio de teoría creencias formativas.

Cuando en la pedagogía hablamos de expectativas⁵ –creencias⁶ y teoría personal--no estamos introduciendo nada extraño desde el punto de vista pedagógico; todo lo contrario, lo pedagógico está íntimamente relacionado con las actividades consciente, volitivas e intencional que se desencadenan en un sujeto cuando este interactúa con un objeto –material o intelectual– que pone en tensión sus capacidades cognoscitivas, proyectivas y valorativas,

provocando su accionar en una dirección bien definida en pos de sus capacidades anticipatoria relacionada con los objetivos y metas a alcanzar, esto es, con lo que se denomina expectativas.

En el escenario pedagógico es importante considerar el aprendizaje consustancial a la existencia misma del sujeto y por ello lograr que la profesionalización docente sea parte del desarrollo personalógico del docente, correspondiente a la etapa de socialización en la que el individuo se incorpora a la actividad social como docente. Desde este punto de vista es comprensible que la unidad entre los aspectos teóricos y prácticos de la labor educativa resultan muy controvertidas en las investigaciones pedagógicas y en la mayoría de los análisis todo el esfuerzo reduce a tratar de fundamentar cada uno de esos aspectos desde el punto de vista social, psicológico, filosófico y cultural, intentando dilucidar cuáles serán los rasgos personalógico a formarse para descubrir en consecuencia los medios para lograrlo.

Así se hacen propuestas para lograr la formación de individuos creativos, críticos, reflexivos, independientes que sepan autovalorarse; individuos que sepan aprender por sí solos; a diseñar y ejecutar estrategias educativas dirigidas al desarrollo de las diferentes facetas de la personalidad de los estudiantes: desarrollar una educación multicultural: desarrollar estrategias educativas dirigidas a producir cambios en las capacidades explicativas, proyectivas, predictivas y valorativas en correspondencia con el tipo de racionalidad científica predominante en una época. En este último caso se alude al hecho de que las interrelaciones entre las capacidades explicativas, predictivas, proyectivas y valorativas puestas en tensión en condiciones de aprendizajes y que manifiestan el modo de actuación del individuo, son típicas para un conjunto amplio de situaciones educativas y por ello resultan de gran interés para las investigaciones pedagógicas.

Todo lo anterior permite realizar un copioso inventario de competencias, cualidades y actitudes a formar que se constituyen en patrones formativos ideales muchas veces inalcanzables. Importante resulta sin embargo, no el conjunto de cualidades especificadas en sí mismas, sino el modo en que el profesional toma conciencia e intencionalidad de sus capacidades para valorar

y evaluar de manera anticipada los resultados de su actividad profesional y tomar las decisiones fundamentadas para elegir la trayectoria posible de su actuación.

Cuando el docente está en condiciones de concientizar y expresar intencionalmente sus capacidades para actuar y tomarlo como fundamento de su tomas de decisiones en la solución de problemas educativos, se puede decir que ha alcanzado su identidad profesional. Lamentablemente algunos autores identifican, quizás sin proponérselo pero ajustándose a ciertas premisas teóricas, los conceptos de identidad profesional y de desarrollo profesional. Por ejemplo cuando se afirma: “La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.” (Vaillant, 2008), la autora, más que decir qué es la identidad profesional, está describiendo algunos de los aspectos esenciales que determinan el proceso de desarrollo profesional. Tampoco es adecuado diluir la identidad profesional con la totalidad de la práctica del docente como hace el siguiente autor: La identidad profesional es entendida como “el horizonte de sentido que abarca la totalidad de la práctica educativa” (Penalva Buitrago, 2003)

Todo lo analizado hasta aquí permite elaborar una definición operativa del desarrollo profesional de la siguiente manera: es un proceso de aprendizaje desarrollador en condiciones socioculturales concretas, durante la práctica laboral en la cual se establece como tendencia la formación de la identidad profesional del docente sobre la base la correlación entre las expectativas institucionales de la labor formativa y la cultura profesional inicial del docente, teniendo como mediador, las expectativas profesionales del docente.

Esta precisión conceptual tiene un doble significado desde el punto de vista profesional y pedagógico: por un lado el docente -como sujeto/aprendiz y como facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante se configura como sujeto crítico reflexivo innovador en su modo de actuar sobre las propias condiciones propiciatorias del aprendizaje de sus estudiantes; al producirse la apropiación

activa, reflexiva, regulada y creadora de las capacidades explicativas, predictivas, proyectivas y valorativas puestas en tensión en condiciones de aprendizajes-profesional que se manifiestan con un agente multiplicador y reproductor de la práctica educativa.

La unidad y la coherencia de lo cognoscitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal se evidencian con toda claridad en este modo de definir el desarrollo profesional del docente. La apropiación activa y creadora de la cultura, en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social son los elementos más notables en este proceso tal y como debe ser según lo plantea la Dra. Doris Castellanos Simmons. (Castellanos S. Doris y colaboradores; 2002)

Esta precisión conceptual debe demostrar todas sus potencialidades y eficacias para resolver el problema de la dirección y control del proceso de desarrollo profesional del docente para alcanzar la identidad profesional.

3. Niveles de integración del desarrollo profesional.

Existe la convicción generalizada entre directivos educacionales e investigadores de que la identidad profesional del docente se alcanza cuando en la actividad laboral habitual del docente se logra establecer un vínculo armónico y funcional entre el modo de actuación personal de los docentes y las funciones que el mismo tiene que realizar según las indicaciones institucionales. Según la definición de desarrollo profesional formulada anteriormente, ello será posible mediante un proceso contextualizado propiciatorio de la profesionalización concebida como un aprendizaje desarrollador. Es por esa razón que si se quiere propiciar transformaciones desde el trabajo docente-metodológico que faciliten el tránsito en los profesores hacia la identidad profesional, -lo cual no significa necesariamente el cumplimiento de condiciones etarias específicas-, se requiere que las expectativas que forman parte de los modos de actuar y de pensar resulten significativas a cualquier docente desde su experiencia directa y actúen como reguladores de su actividad profesional.

Interesante resulta entonces que la identidad profesional es el resultado de un proceso de varias etapas y está vinculada a las condiciones sociales de funcionamiento de la institución educativa considerada. No puede ser el resultado de una acción puramente normativa al trabajo del docente desde lo administrativo, sino de la participación consciente e intencional del docente en pos de convertir en realidad expectativas importantes vinculadas a su experiencia y trayectoria vital personal, principalmente como docente. Para ello el docente tiene que desarrollar sus capacidades para evaluar y valorizar de manera anticipada -lo cual se expresa en su actividad planificadora-, los resultados posibles en la solución de problemas profesionales mediante la toma de decisiones que asume con responsabilidad. Este modo de actuar constituye el núcleo de una actividad profesional entendida como aprendizaje desarrollador.

El primer resultado significativo en el empeño de perfeccionar el trabajo del docente solo se alcanza cuando se logre comprender que alcanzar la identidad profesional significa partir de las experiencias vividas y convertirlas en modos diarios de actuar, y ser capaz de revalorizarlas, recrearlas y enriquecerlas a la luz de nuevos conocimientos y con nuevos medios y modos profesionales de actuación. Para lograr este resultado no es suficiente proveer a la actividad docente con recursos tecnológicos y didácticos, sino que hay que convertir a los docentes en agentes conscientes del cambio; la expectativa del cambio debe convertirse en intencionalidad que se traduzca en acciones concretas.

Es evidente que ello requiere elaborar estrategias de trabajo y de dirección de la actividad docente tales que permitan el tránsito de la actividad familiarizadora con los elementos de cultura profesional inicial en forma de tendencia hacia la identidad profesional. Ello debe constituirse en lo que en algunos sistemas de gestión de la actividad docente se denomina "Estrategias basadas en la identidad profesional" que en este caso lo consideraremos en especial con relación al trabajo metodológico, aunque éste no es el único componente de esa estrategia.

Según diferentes taxonomías de lo que se entiende por identidad profesional, la misma repercute en todos los componentes de la actividad pedagógica como

por ejemplo, los Objetivos de la enseñanza. Particularmente resulta de gran interés el hecho de considerar los objetivos no solo como expresión de las expectativas sociales respecto a los resultados formativos, sino al modo de incluir en ellos las expectativas personales y de grupos específicos; los procedimientos didácticos y metodológicos.

Las estrategias basadas en la identidad profesional, tiene como núcleo los cambios en los sujetos ejecutores del cambio y no simplemente en los recursos tecnológicos y administrativos. El simple cambio tecnológico y administrativo en las instituciones educativas funciona muy bien cuando los cambios esperados obedecen a maneras nuevas o distintas de manipular, aplicar mecánicamente, de reproducir acciones etc. Estos cambios a niveles del sujeto sólo requieren de la acción adecuada, de la imposición normativa, de las relaciones del mercado laboral, de la capacitación bien orientada y planificada, de la remuneración por la realización de nuevas funciones u operaciones tecnológicas, entre otros factores, pero generalmente dejan al sujeto del cambio, desde el punto de vista de su cultura profesional, inamovible.

Cuando se trata, sin embargo, de transformaciones del sujeto más allá de lo puramente tecnológico, instrumental e instructivo para incluir transformaciones en las capacidades creativas, reflexivas, cooperativas y de toma de decisión responsables del sujeto con relación a su actividad profesional, entonces mantener este modo de concebir el problema conduce a la bien conocida paradoja de qué debemos hacer primero, los cambios tecnológicos y organizativos o crear los individuos con las cualidades necesarias para que funcionen óptimamente las primeras. Quizás la mejor respuesta a este problema, para “burlar la paradoja” – no para eliminarla-, sería diseñar estrategias de cambios en los que el modo de actuar profesional a la vez que contribuye a la mejora tecnológica y administrativa mediante la actuación del sujeto, éste cambie en la dirección prevista. Se trata de una estrategia de cambios basada en la aparentemente sencilla lógica de “transformar el objeto, transformándonos como sujeto”.

Generalmente las exigencias que conducen “al cambio” aparecen, respecto a los docentes, como algo impuesto desde afuera, como normativa e indicación

administrativa. Ello es debido a que hasta ahora en los marcos de la vida cotidiana no resulta factible poder distinguir con claridad entre lo que puede ser un vínculo coherente entre nuestra voluntad personal desde el punto de vista profesional y las normativas administrativas: la falta de coherencia aludida no tiene un sentido absoluto sino que se quiere solo indicar que la existente obedece a una lógica propia del tipo de racionalidad laboral predominante donde abunda el interés por el resultado anticipado en forma de modelo o paradigma en lugar de prestar atención al proceso..

En la actividad profesional de los docentes se ha hecho un lugar común formular las normativas y regulaciones que orientan, dirigen y controlan sus actividades, en forma de lo que se denomina “fundamentos metodológicos de la actividad docente”. Con ello quiere indicarse el hecho de que para obtener resultados efectivo en la dirección y control de la actividad de enseñanza es imprescindible seguir a pie juntilla los pasos, etapas y objetivos que se derivan de determinados modelos pedagógicos. Este es un modo de actuación racional que fue conformándose históricamente y que parece ser el procedimiento por excelencia para garantizar el éxito en la actividad profesional del docente. Sin embargo debido al carácter complejo del proceso de enseñanza aprendizaje este procedimiento mismo ha sido fuente de actitudes desalentadoras de los docentes al producir en muchos de ellos el fracaso frecuente en su empeño. No obstante podemos seguir denominando fundamentos metodológicos a todas aquellas normativas, presupuestos teóricos y regulaciones que establezcan un vínculo operacional entre la teoría y la práctica. Por ese motivo si queremos profundizar en el vínculo teoría práctica en la actividad profesional del docente tenemos que profundizar, precisar y reflexionar sobre los fundamentos metodológicos predominantes en la actividad docente en la educación superior.

El trabajo docente metodológico está diseñado para potenciar la superación, mediante la autopreparación y el trabajo didáctico de la disciplina y el científico metodológico, está encaminado a la investigación en la aplicación de los resultados de la práctica pedagógica como la vía más importante para complementar la formación académica y científica de los docentes corresponde al profesor un papel de líder y conductor del proceso docente educativo, en contraposición al rol que tradicionalmente tuvo asignado.

Es por todas las razones anteriores que consideramos que el trabajo docente metodológico constituye una de las componentes fundamentales de la actividad del docente en el que se entrecruzan lo profesional y lo institucional; esa peculiaridad lo convierte en uno de los medios más eficaces para incidir en la transformaciones que conduce hacia la identidad profesional del docente en el sentido anteriormente señalado. Indudablemente que en esencia esa afirmación tiene que ir acompañada e integrada con las demás direcciones del trabajo profesional del docente.

Como propuesta estratégica basada en la identidad profesional se consideran como componentes clave a considerar los siguientes: Para ello partimos del presupuesto principal de que el modo en que las expectativas profesionales del docente median entre las expectativas institucionales y los cambios en la identidad profesional del docente deben reflejarse en tres direcciones fundamentales:

1. El modo en que la mediación de las expectativas profesionales entre la cultura institucional y las expectativas institucionales, se refleja en el plan de trabajo del docente (considerando las evidencias anteriores y las nuevas metas profesoral e institucional)
2. Plan de trabajo del colectivo metodológico en los diferentes niveles (año, asignatura, disciplina), que expresa el compromiso compartido en la obtención de los resultados formativos previstos.
3. Conjugación de lo administrativo, lo metodológico y lo socio humanístico (considerando, no solo lo realizado sino lo elaborado conjuntamente en los nuevos planes de trabajo y en el cúmulo de evidencias archivadas)

Si prestamos especial atención a la segunda de las direcciones mencionadas ya que un análisis completo de las tres direcciones, requiere de un espacio más amplio desde el punto de vista investigativo, hay que considerar como fuentes de información inicial:

La percepción de los estudiantes de la actuación profesional de los docentes.

Los modos de actuar, pensar y de identificar –por parte de cada profesional-, los rasgos de su identidad personal docente actual.

El modo en que se concibe y se valora por parte de la institución el papel de la experiencia profesional del docente, puesta en función del perfeccionamiento profesional y del mejoramiento de la propia institución.

Si queremos conocer en qué medida, en las condiciones actuales existe o no una correlación entre los rasgos que caracterizan el nivel de identidad profesional alcanzado y las propuestas de cambios por la institución a través de la respuesta de los profesores, sobre todo considerando el papel que los mismos atribuyen a la actividad metodológica para ese propósito. El primer aspecto lo podemos estudiar a partir de la percepción que tienen los estudiantes de la actividad del docente según un modelo que contempla los aspectos siguientes: Las dos dimensiones para considerar la interacción entre las características de la actividad. (Los modos de actuar, pensar y de identificar –por parte de cada profesional-, la relación de su identidad personal docente)

4. Conclusiones:

1. El desarrollo profesional docente lleva implícito la profesionalización docente que es parte de su desarrollo personalógico, correspondiente a la etapa de socialización en la que el individuo se incorpora a la actividad social docente.

2. El desarrollo profesional docente lleva implícito la profesionalización docente y esta es un auténtico proceso de aprendizaje desarrollador en el que se modifican tanto los conocimientos, de partida, experiencias y las capacidades explicativas, predictivas, proyectivas y valorativas -aprendizaje desarrollador con un carácter multiplicador-. Es un proceso mediado en el que el docente utiliza determinados recursos profesionales para el desenvolvimiento de su labor y cuyos resultados son medidos desde el punto de vista social por en la producción de auténticos procesos de aprendizajes en los estudiantes.

3. Concebir el desarrollo profesional del docente como un proceso de aprendizaje que tiene lugar la interrelación entre el contexto institucional y la historia de vida del docente.

4. La profesionalización del docente transcurre como un auténtico proceso de aprendizaje desarrollador que pasa por diferentes fases en que se logra la unidad y la coherencia de lo cognoscitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal.

La modificación del profesional tiene lugar mediante el proceso entre el nivel meso y micro en la interrelación entre las expectativas, la identidad y la cultura profesional e institucional.

Bibliografía:

1. Duarte Cristancho, J. (2007). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. (U. R. Virgili, Ed.)
2. Figueroa Rubalcava, A. E. (2008). La función docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa (Número Especial).
3. García Ramis, L. J., Valle Lima, A., & Ferrer López, M. A. (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
4. González Maura, V. (s.f.). EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: SU CONCEPCIÓN Y FORMACIÓN COMO MODELO DE ACTUACIÓN ÉTICA Y PROFESIONAL. (OEI, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación.
5. Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1).
6. Laura, D. G. (2005). Psicología del desarrollo. Problemas, Principios y Categorías. Ciudad de la Habana.
8. Marcelo García, C. (1991). APRENDER A ENSEÑAR: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. (: C. Ciencia, Ed.) Madrid, España: Estudio Financiado con cargo a la convocatoria del concurso nacional de proyectos de investigación educativa.

9. N., V. I., Añorga Morales, J., Pérez García, A. M., & Del Toro González, A. J. (2003). Profesionalización y Educación de Avanzada. (IPLAC, Ed.) Ciudad de la Habana.
10. Penalva Buitrago, J. (2003). La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, Murcia.
11. Redón, S. (2007). Construcción de la identidad docente, transformación en la acción y responsabilidad social. (V. C. Universidad Católica, Ed.) Revista Sembrando Ideas (1).
12. Vaillant, D. (2008). Políticas de inserción a la docencia en América latina. La deuda pendiente. I Congreso Internacional sobre profesorado principiante y programas de inserción profesional, Universidad de Sevilla.
13. Valdés Veloz, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
14. Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>.
accesado 24-02-2011