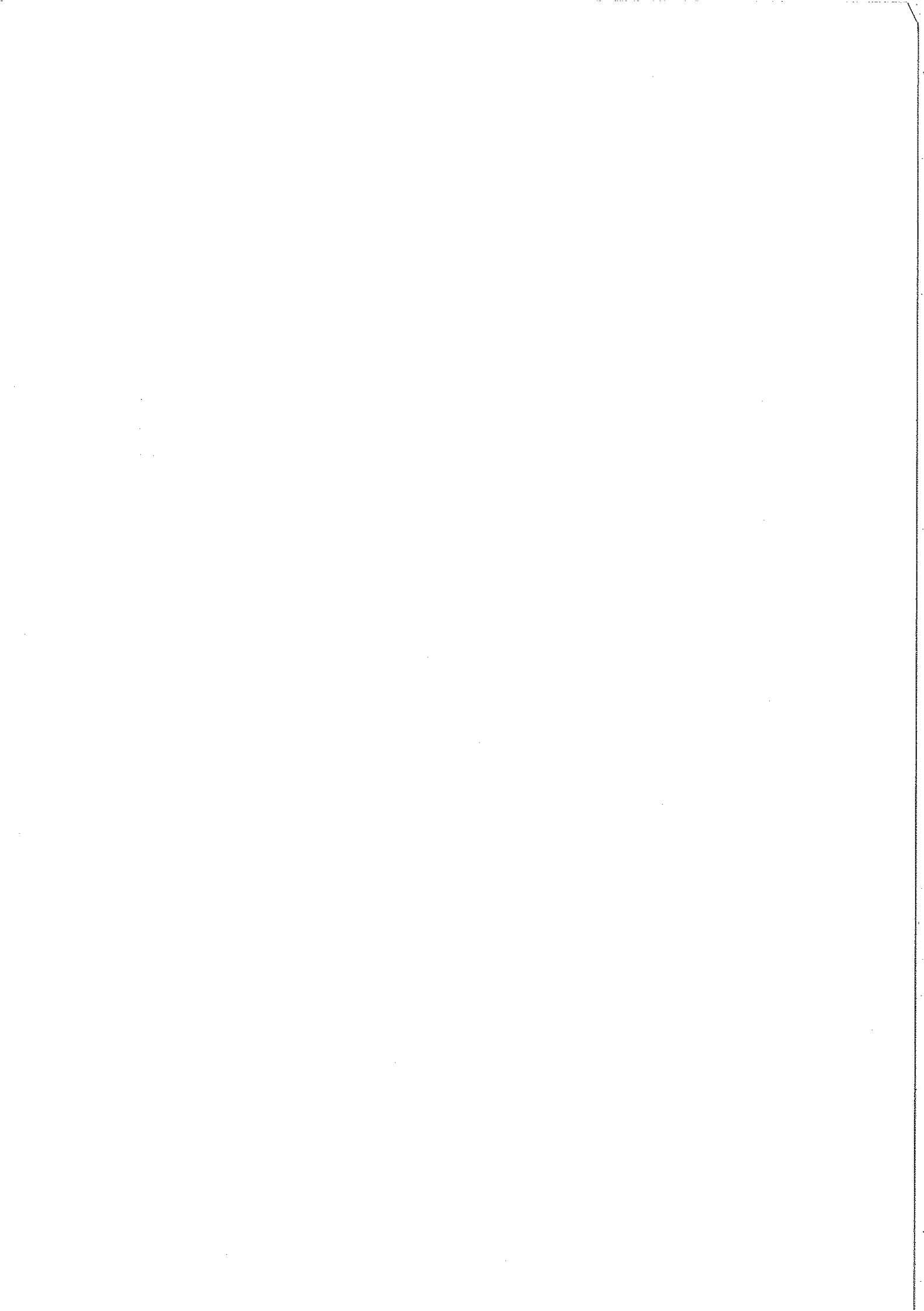


**ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN
SOBRE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

documentos i.e.p.s.

Carmen Fernández Morante

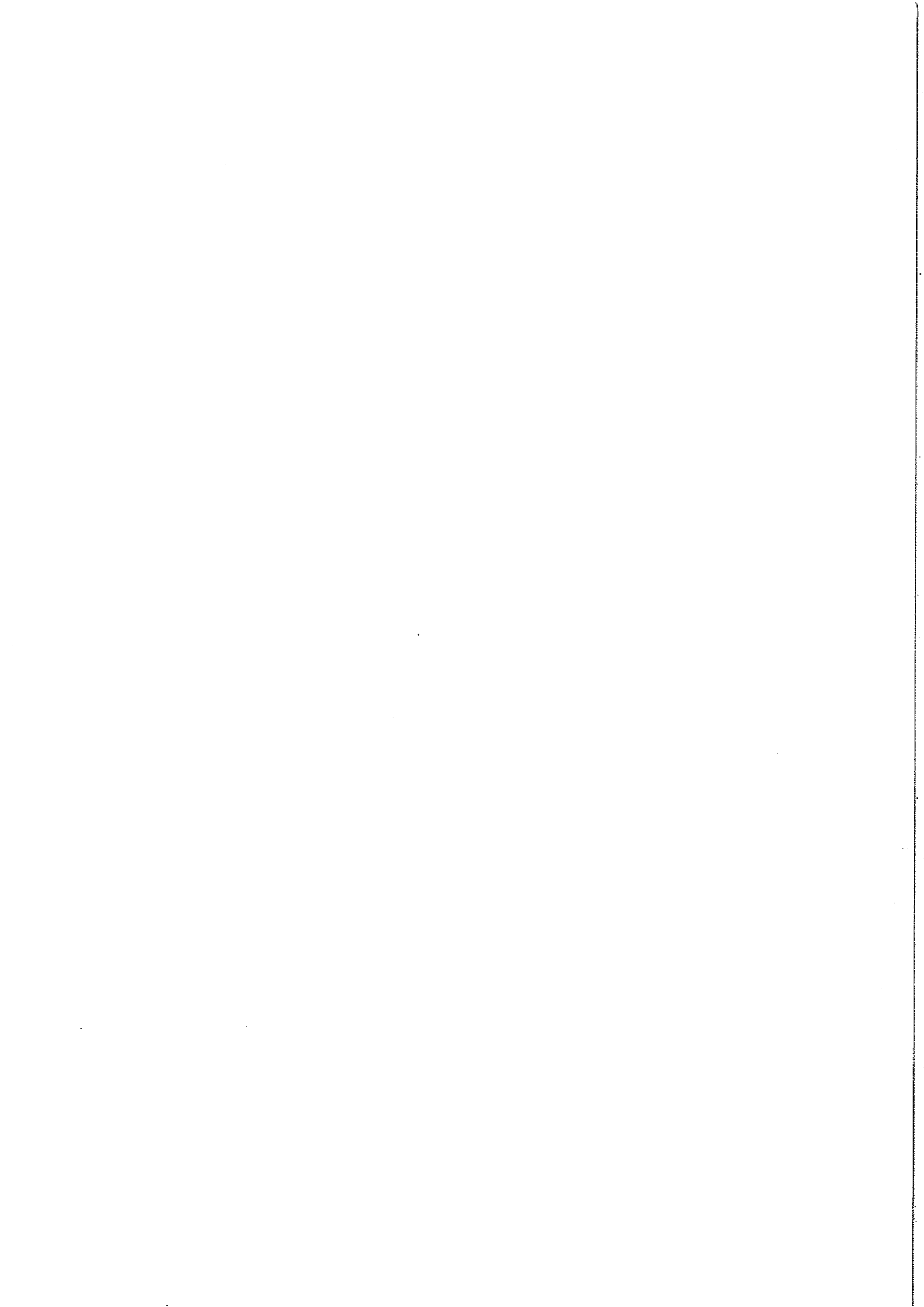
**monografías
nº 24**



**ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA
REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN Y EL
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Carmen Fernández Morante

Depósito Legal M-21084-1998



0. Introducción

1. ¿Formar profesores? Algo más que un conjunto de prácticas aisladas: la formación del profesorado como campo de intervención y conocimiento

2. El concepto de "desarrollo profesional" como eje articulador de una forma de concebir la formación en servicio del profesorado

3. El desarrollo profesional de los profesores y su vinculación con la mejora de la escuela, las dinámicas curriculares y de cambio y los procesos de enseñanza-aprendizaje

3.1. Desarrollo Profesional y mejora de la institución educativa

3.2. Desarrollo Profesional e Innovación Curricular

3.3. Desarrollo Profesional y mejora de la enseñanza

4. Diferentes orientaciones del desarrollo profesional de los profesores. Enfoques y estrategias

4.1. Desarrollo profesional autónomo

4.2. Desarrollo Profesional Reflexivo

4.2.1. Estrategias de desarrollo profesional reflexivo enfocadas al análisis del pensamiento del profesor

A) El análisis de Casos

B) El análisis Biográfico

C) El análisis de constructos personales y teorías implícitas:

- Análisis del pensamiento del profesor a partir de las metáforas
- El análisis del conocimiento didáctico del contenido a través de árboles ordenados

4.2.2. Estrategias de desarrollo profesional reflexivo enfocadas al análisis de las situaciones de la práctica

4.3. Desarrollo Profesional orientado a la mejora

4.3.1. Desarrollo de Proyectos de Innovación Curricular

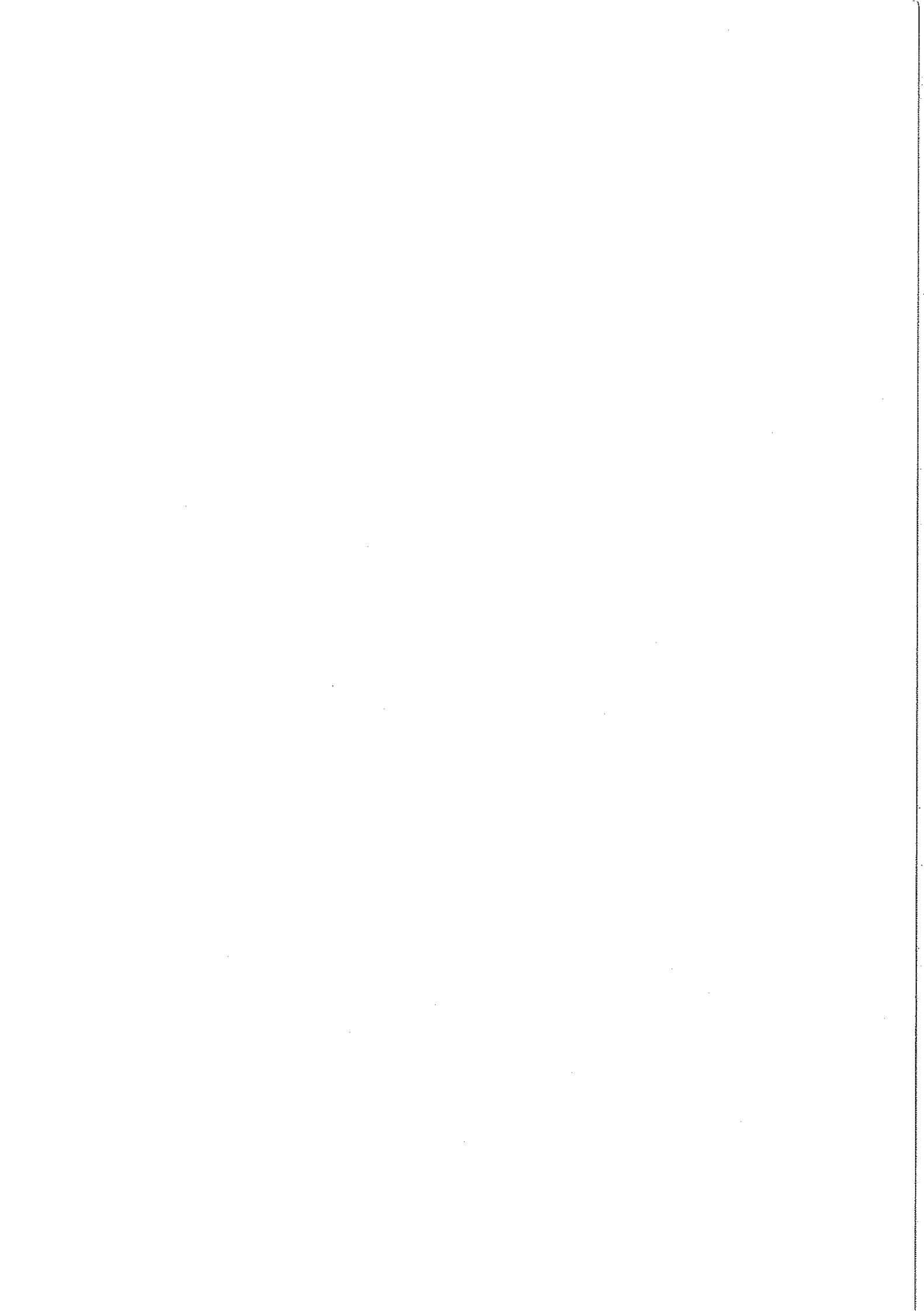
4.3.2. Formación Centrada en la Escuela

4.4. Desarrollo Profesional a través de la investigación

5. Consideraciones finales

6. Bibliografía

7. Cuadro síntesis



0. INTRODUCCIÓN

La formación como actividad humana inteligente es un proceso intencional en el cual se produce un encuentro entre personas, se caracteriza pues como actividad relacional, evolutiva, y dirigida a conseguir metas conocidas (Honoré, 1980 cit. por Marcelo, 1989). Ahora bien, esas metas se vinculan a los ámbitos personal y profesional en tanto en cuanto la intención es que los individuos desarrollen su propia perspectiva sobre la práctica, que crezcan profesionalmente, y esto no es posible sin que se produzcan paralelamente procesos de maduración personal.

En consecuencia, se trata de una actividad que va más allá de un conjunto de prácticas o acciones sistemáticas ya que requiere, por su propia naturaleza compleja, la existencia de un cuerpo de conocimientos que encaminen dichas prácticas a facilitar verdaderamente el desarrollo profesional de los profesores y que, a su vez, se nutran de esas prácticas concretas de formación.

La Formación del Profesorado como campo de conocimiento enraizado en el área de la Didáctica ha sistematizado conocimientos valiosos capaces de orientar nuestras prácticas en este terreno y susceptibles, al tiempo, de reformulación a la luz de la experiencia. Al fin y al cabo esta dinámica de revisión y contraste es la que hace avanzar el conocimiento y el buen hacer en cualquier área o actividad.

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre algunas aportaciones conceptuales en torno a La Formación en Servicio, como son su naturaleza procesual y los diferentes enfoques con que puede ser comprendida. A nuestro juicio estos referentes aportan elementos muy valiosos para la comprensión y el análisis crítico de nuestras propias prácticas como formadores.

1. ¿FORMAR PROFESORES? ALGO MÁS QUE UN CONJUNTO DE PRÁCTICAS AISLADAS: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO CAMPO DE INTERVENCIÓN Y DE CONOCIMIENTO.

En los últimos 20 años la Formación del Profesorado se ha situado en los primeros lugares de interés de la investigación educativa. Una muestra clara de la relevancia atribuida a éste campo de intervención y de conocimiento es la vertiginosa carrera de publicaciones, reuniones, congresos e investigaciones así como la celebración de reuniones científicas en torno al tema.

Como indicadores en el contexto español, podríamos señalar entre otros los siguientes: el Programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado en la UNED; las diversas reuniones científicas y seminarios dedicados monográficamente al tema, entre los cuales tienen especial relevancia las cuatro ediciones (1987, 1989, 1994, 1996) del "*Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*" celebrado en Poio (Pontevedra) constituidas en escenario que aglutina las distintas perspectivas de trabajo sobre el tema de las prácticas y del prácticum y que han dado lugar a numerosas publicaciones; el Congreso Internacional sobre "*Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*" (1992) celebrado en Santiago de Compostela concretado en el esfuerzo de un grupo significativo de la comunidad científica para articular y pensar en las contribuciones de la didáctica general y las didácticas específicas a los procesos formativos de los profesores; los Congresos celebrados en Sevilla sobre "*Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional*"; las *Jornadas sobre Formación del Profesorado* de las Palmas (1991); la dedicación de una de las secciones del XI Congreso Nacional de Pedagogía en San Sebastián (1996) a la "*Formación del Profesorado y la Innovación Curricular*" y la presencia habitual, como tema de interés, en los congresos organizados desde otros campos de conocimiento como la Organización Escolar, la Innovación Educativa o el Currículum, que evidencian su importancia como elemento integrador de las prácticas curriculares y organizativas.

Otro indicador importante lo constituyen los sucesivos intentos de reforma de la formación inicial de los nuevos Planes de Estudio -ya en vigor en las E. U. de Formación de Profesores y en las Facultades de Educación- y en la organización de la Formación en Servicio a través de la existencia de un Plan Marco para la Formación Permanente propuesto por el MEC (1989). Ambas reestructuraciones de la formación fueron desarrolladas con el proceso de reforma del sistema educativo de nuestro país, iniciado a finales de los ochenta, que plantea una necesaria redefinición del papel del profesor como agente activo en el diseño y desarrollo curricular y como participante en la construcción del conocimiento profesional, capaz de aprender de su práctica.

El crecimiento de las investigaciones sobre la Formación del Profesorado que recorren diferentes tópicos y problemáticas como pueden ser el pensamiento del profesor, la socialización profesional, las prácticas preprofesionales, la iniciación y los estu-

dios sobre el novel, los estudios centrados en las competencias profesionales, el desarrollo profesional de los profesores y el curriculum de la Formación del Profesorado, entre otros, dan cuenta de la existencia de un campo de conocimiento importante que se presenta como un eje para la mejora de la educación.

Así mismo una publicación monográfica procedente de las Escuelas de Magisterio como es *La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* responde al hecho significativo, a nuestro parecer, de que los centros de formación inicial de los maestros reconocen la problemática de la construcción del conocimiento del campo entre sus preocupaciones y necesidades y quieren participar en ella. Este, a nuestro juicio, es un factor que considerado con los anteriores y con las innumerables publicaciones en torno a cuestiones como la evaluación del profesorado, sus características, las estrategias formativas, la profesión docente, la formación inicial, la participación y gestión de centros, entre otras, subraya el interés del que hablamos.

En el contexto internacional, consignamos la existencia de numerosas publicaciones cuyo contenido casi monográfico es la Formación del Profesorado (*Journal of Teacher Education, Journal of Education for Teaching, Teaching and Teacher Education, European Journal of Teacher Education*, entre otras), la publicación de los últimos *Handbook of Research on Teaching* que han incluido artículos sobre investigaciones propias de esta disciplina y el tratamiento que organizaciones como la UNESCO y la OCDE le dedican, como una buena muestra también de poderosas razones que avalan la pertinencia del campo.

Podemos afirmar que la Formación del Profesorado es un campo de conocimiento que se ha consolidado dentro del área de la Didáctica. Nos preguntamos ahora por las razones de esta consolidación.

Probablemente, apuntaba ya Montero (1985), la razón más destacada sea la preocupación por la mejora cualitativa de la educación institucionalizada y la consideración de la Formación del Profesorado como uno de los indicadores de calidad de la enseñanza. Es decir, esta mejora cualitativa de la educación se encuentra especialmente vinculada con la mejora de la calidad de los profesionales de la enseñanza y, esta última, depende, entre otros factores, de una adecuada formación.

Si los profesores son fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que han de tomar decisiones en torno a los contenidos, los recursos, los contextos y las mediaciones, toda transformación cualitativa de la educación pasa por la transformación del pensamiento, actitudes y comportamiento de esos profesores. De ahí que las mediaciones formativas sean potencialmente uno de los instrumentos necesarios y pertinentes para la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido Gimeno (1982) se expresa con las siguientes palabras:

La formación del profesorado es una de las piedras angulares imprescindibles para cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles

cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza (p. 77)

Entendemos por tanto la Formación del Profesorado como un elemento clave en los procesos de mejora educativa, que a nuestro juicio se constituye como *campo de intervención* y de *conocimiento* dentro del área de conocimiento de la didáctica. Esta consideración estará presente como opción conceptual a lo largo todo el trabajo. Desde esta óptica intervención y conocimiento se consideran en conjunto y se retroalimentan, y lo hacen atendiendo a la necesaria sintonía en cuanto a los enfoques y principios que orientan el saber y el hacer.

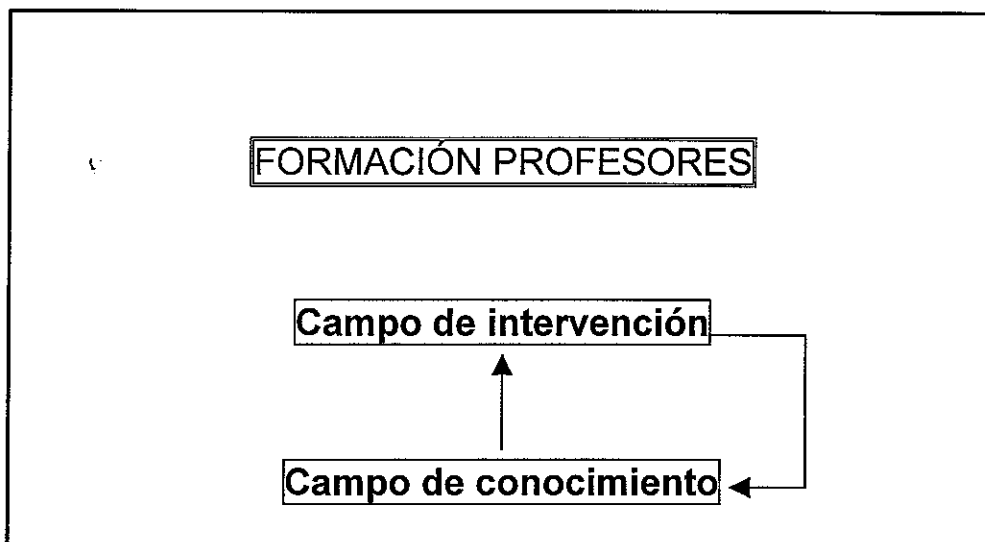


Figura nº 1. Doble conceptualización de la formación del profesorado (Montero,1994)

La figura nº 1 ilustra la propuesta de Montero (1994) que refuerza la idea de que intervención y conocimiento configuran el marco de desarrollo de la formación de profesores con itinerarios paralelos que se complementan, de tal modo que lo deseable sería que las aportaciones procedentes de cada uno fluyan y sean contrastadas por el otro, enriqueciéndose mutuamente y contribuyendo así al desarrollo de este campo.

La Formación del Profesorado que se ha presentado en los últimos años como un fenómeno de clara incidencia cargado de expectativas, paradójicamente en la actualidad se desenvuelve en una clara tónica del desencanto. ¿A qué puede deberse este fenómeno?

De lo dicho hasta aquí no debe extraerse la idea de que la formación del profesorado es la clave, la respuesta exacta y única al dilema de la mejora educativa, porque *no es la panacea*. Nos inclinamos a pensar que tal vez se corre el riesgo de consolidarla como un factor aislado e inconexo en el entramado educativo y sobredimensionarla entendiéndolo que todos los problemas educativos se resuelven únicamente a través de una acertada intervención en este campo. Se produce, además, la complicación añadida de la existencia de distintos discursos, de culturas profesionales diversas y el reconoci-

miento de diferentes especialistas procedente de la reforma. Estos, entre otros factores, pueden haber conducido a la actual situación de escepticismo y desencanto de los profesionales de la educación ante el reto de formarse y hacer de esta actividad profesional un elemento cualificador de su práctica y por tanto, de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El fenómeno educativo es tan complejo que centrar los esfuerzos en uno de sus factores, por relevante que sea éste, difícilmente puede provocar cambios cualitativos. La intervención desde cualquier ámbito tendrá que partir de la consideración previa de todo el entramado, de todos los factores implicados.

No es presumible por tanto que alterando única y exclusivamente este indicador solucionemos los múltiples problemas de la educación, ya que, como se ha dicho, son muchos los factores que condicionan la profesión de la enseñanza y cada uno de ellos juega un papel determinado.

La Formación del Profesorado como un elemento integrador de prácticas organizativas y curriculares ha de nutrirse del conocimiento procedente de otros campos. Es importante por tanto, procurar un desarrollo complementario de otros marcos conceptuales implicados, y considerar también cuestiones relativas a la situación estructural y las condiciones de trabajo en las que se desarrolla la profesión docente ya que si la mejora en la formación del profesorado no va acompañada de otras medidas, los esfuerzos invertidos no habrán dado de sí todo lo que podrían dar, ni será real la mejora cualitativa del sistema educativo, ni la misma formación del profesorado contará con las condiciones favorables que requiere.

La Formación del Profesorado, tal como queremos plantear en este trabajo se presenta como un objeto de estudio al tiempo atractivo y complejo que exige un compromiso de coherencia de enfoques y amplitud de miras y que oriente la acción y el conocimiento como elementos imprescindibles.

Una segunda opción conceptual que recorre este trabajo es la naturaleza claramente procesual de la formación del profesorado. Como afirma Montero (1987), constituye un tópico la consideración de dicha formación como un proceso necesariamente permanente a través de toda la vida profesional y en el que la formación previa al ejercicio docente constituye un periodo cronológicamente corto. Autores como Imbernón (1994, 1994a), Cebreiro (1992), Landsheere (1977), Lynch (1977), Taylor (1980) y Eggleston (1978), coinciden en señalar como tendencia la consideración de la formación del profesorado como un proceso continuo -por el cual el profesor va desarrollándose personal y profesionalmente- y diferenciado en etapas que plantean necesidades formativas específicas.

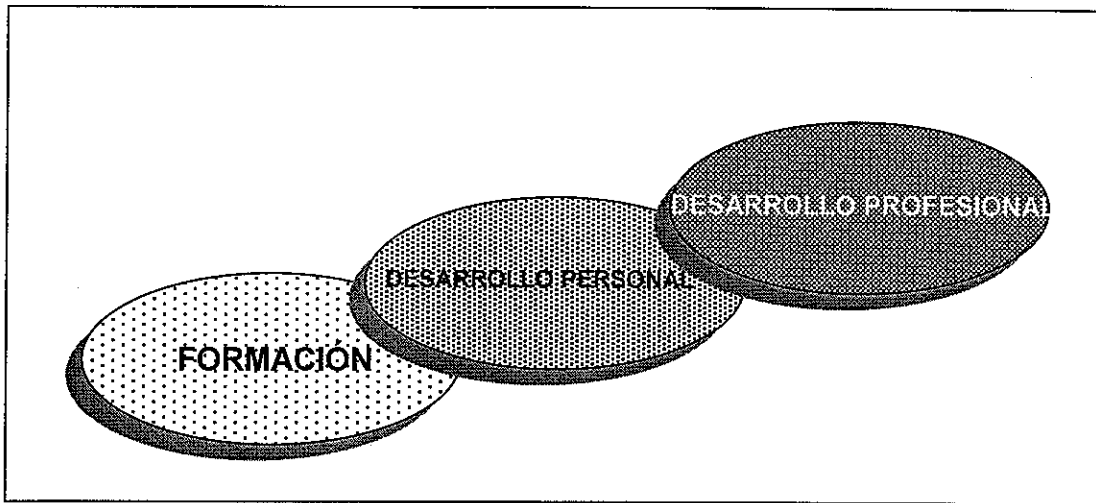


Figura nº2. La formación de profesores: un proceso de desarrollo personal y profesional.

Desde una orientación procesual de la Formación del Profesorado no se asume la Inicial como etapa capaz de atender a todas las exigencias que el desarrollo de la tarea docente comporta, en todo caso lo que sí se asume es la necesidad de que ésta fomente en los profesores una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo.

Esta consideración nos introduce en las etapas que caracterizan el proceso de la formación de profesores. Numerosos autores ofrecen modelos teóricos. Taylor (1980) llega a proponer hasta seis: selección, preservicio, certificación, en servicio, preparación para funciones especializadas y preparación para la jubilación. Konecki, Colledge y Stein (1978) proponen una clasificación de cinco categorías, y Davis y Zanet (1984) (cits. por Montero 1987) realizan su propuesta como un modelo de cuatro fases. Todos ellos representan importantes esfuerzos para comprender la dimensión procesual de la formación de profesores. En nuestro contexto Montero (1987) propone un modelo de dos componentes: formación preservicio y formación en servicio, ambas etapas integradas bajo el rótulo de la Formación Permanente.

La primera fase se refiere a la formación previa al desempeño de la docencia y la segunda, la desarrollada a lo largo de toda la actividad profesional. Esta última de una mayor duración comienza con la etapa de iniciación a la enseñanza, de fuerte incidencia en el futuro como lo muestran los estudios realizados por Cebreiro (1986, 1992) sobre los procesos de socialización del profesor novel en las instituciones educativas, y que se extiende a lo largo de toda la vida profesional. La consideración de proceso así como la distinción en diferentes etapas implica otras dos cuestiones: por una parte la peculiaridad de cada etapa, que presenta una definición específica, con un sentido propio y unas metas y contenidos en coherencia con sus particularidades y requerimientos, y por otra parte, la necesidad de articulación entre etapas. Esta articulación exige una coordinación

de las distintas instituciones implicadas y una planificación adecuada de los currícula. (Montero y otros, 1989).

Después de esta aproximación general al campo de la formación del profesorado vamos a profundizar, ya que este es el objeto de esta monografía, en el conocimiento de la etapa formativa de los profesores que se corresponde con el ejercicio de la profesión: la Formación en Servicio.

2. EL CONCEPTO DE “DESARROLLO PROFESIONAL” COMO EJE ARTICULADOR DE UNA FORMA DE CONCEBIR LA FORMACIÓN EN SERVICIO DEL PROFESORADO

Señalábamos en el apartado primero, al referirnos al marco conceptual de la Formación del Profesorado, su naturaleza procesual, entendiéndola como un continuo de etapas articuladas que se interrelacionan. Vamos ahora a profundizar en la etapa de formación que se corresponde con el ejercicio de la profesión docente.

Como sabemos, toda unidad de análisis en los distintos campos del saber y la investigación se configura atendiendo a diferentes ópticas y orientaciones comprensivas. Así, podemos hablar de la existencia de diferentes enfoques sobre el profesor, la enseñanza y su formación y sobre las relaciones que se establecen entre ellos.

Nos parece que, en la pretensión de indagar un ámbito específico de cualquier campo de conocimiento, el primer paso obligado de cualquier investigador es recorrer las aportaciones de los que le preceden en el estudio que realiza, y no sólo las referidas -si las hay- al objeto en cuestión de indagación, sino todas aquellas que de alguna manera son percibidas por el investigador como vinculadas a éste y capaces de aportar referentes suficientes para desarrollar un marco comprensivo a partir del cual aventurarse en la tarea de explorar un nuevo “filón”. Con esta intención nos adentramos en este trabajo en el estudio de esta etapa de la Formación del Profesorado en la que nos situamos y por tanto, vamos a recorrer sus características específicas, los distintos enfoques y los pro-cesos involucrados en las dinámicas que generan.

En la trayectoria de la formación del profesorado los términos *formación en ejercicio, continua, perfeccionamiento, reciclaje del profesorado, formación en servicio y desarrollo profesional* se han venido utilizando como sinónimos, sin precisar otros matices. Probablemente, la especificación de las connotaciones propias de cada uno nos lleve a comprender cómo se pueden establecer diferencias significativas en lo que se refiere a su implicación con una determinada concepción y práctica de la Formación en Servicio de los Profesores (F.E.S.)

Los términos Formación en Servicio, Continua, En ejercicio y Perfeccionamiento del profesorado se han referido, en palabras de García Alvarez (1987), (cit. en Marcelo, 1995), a aquellas actividades “que el profesor en ejercicio realiza con una fi-

nalidad formativa -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo- que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas” (p.314). En este sentido, estos términos se utilizan para denominar todas las acciones emprendidas por los profesores con la intención de mejorar la práctica o las competencias profesionales.

El concepto de reciclaje se ha aplicado más concretamente a la respuesta formativa ante una determinada carencia. En este sentido por reciclaje entenderemos las acciones emprendidas por los profesores en activo que se dirigen a paliar deficiencias o lagunas debidas a carencias o a falta de actualización.

En este trabajo adoptamos el concepto de “Desarrollo Profesional” para referirnos a esta etapa como sugieren autores como Marcelo (1995), Imbernón (1994), Villar Angulo (1990; 1992) y Fenstermacher y Berliner (1985) (cit. en Marcelo,1995), entre otros, al entender que es el que mejor se adapta a nuestra concepción de la formación como un proceso continuo y que se desarrolla de manera contextualizada y orientada a la mejora profesional. El concepto pretende subrayar las dimensiones personal y profesional y enfatizar el protagonismo de los profesores en el diseño, desarrollo y evaluación de sus propios procesos formativos.

Desde esta perspectiva entendemos que el desarrollo profesional no implica solamente al profesor, sino a la institución en la que se produce y a los otros profesionales que tienen distintas responsabilidades en la práctica docente. Este enfoque es compartido por diversos autores que han realizado esfuerzos por definir más extensamente el concepto de desarrollo profesional. En este sentido Fenstermacher y Berliner (1985) (cit. en Marcelo, 1995) lo entienden como

...una actividad que incluye mucho más que a un sólo profesor actuando como un individuo... El desarrollo profesional actual es un asunto de grupos de profesores, a menudo trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas que están conectadas con la escuela moderna (p.315).

Como se puede observar esta definición recoge la naturaleza contextual de los procesos de formación reconociendo la presencia de otros profesionales.

Oldroyd y Hall (1991) (cit. en Marcelo, 1995) se han referido al término señalando que éste

...implica mejorar la capacidad de control sobre las propias condiciones de trabajo, un avance en el estatus profesional y en la carrera docente. (p.316)

Y por tanto entienden que el avance hacia la conceptualización de la etapa de la formación en ejercicio desde las claves anteriormente señaladas, se plantea como un reto y un sendero propicio para el recorrido profesionalizador de la enseñanza.

La implicación del contexto organizativo y de los colegas en el desarrollo de los profesores como una acción que requiere la colaboración y la indagación de problemáticas comunes de manera compartida, y que además se concibe dentro de un contexto organizativo con una cultura y un proyecto educativo propios, son algunos de los retos que plantea la profesionalización de la enseñanza. Entender el ámbito de la acción docente como un contexto generador de dilemas capaces de hacer avanzar al profesor con el apoyo de procesos sostenidos de formación y también posibilidad de resolver esos dilemas con otros colegas que también los experimentan como problemáticos, significa dotar a los profesionales de la capacidad de desarrollar estrategias y procesos para dar respuesta a sus necesidades, y además, atribuir al centro su valor formativo y su identidad singular. Ambos aspectos revierten en una mayor autonomía y en el desarrollo de una cultura profesional de colaboración en las escuelas.

Este eje del discurso y de las prácticas de la formación del profesorado implica adoptar un enfoque basado en los siguientes principios:

- La necesaria **complementariedad** entre el conocimiento y las prácticas que se desarrollan en los ámbitos de la organización escolar, el currículum y la enseñanza.
- El periodo del ejercicio de la profesión es una **etapa con unas características singulares** que en el discurso y la práctica de la F.P. han de ser consideradas.
- Los **procesos formativos** de los profesores han de contemplarse **contextualizados** dentro de la institución educativa en la que desarrollan la actividad profesional.
- Las dinámicas de desarrollo profesional se fundamentan en el desarrollo de verdaderos procesos de **autoformación**.

3. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES Y SU VINCULACIÓN CON LA MEJORA DE LA ESCUELA, LAS DINÁMICAS CURRICULARES Y DE CAMBIO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Una vez planteado el sentido del concepto de Desarrollo Profesional y puesta de manifiesto su naturaleza integradora de las dimensiones personal y profesional del profesor dentro de los ámbitos institucionales en los que se desarrollan sus prácticas, pretendemos profundizar ahora de forma más específica en las implicaciones existentes entre el Desarrollo Profesional y el desarrollo de la escuela, los procesos de desarrollo curricular y la mejora de la enseñanza.

3.1. DESARROLLO PROFESIONAL Y MEJORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El desarrollo profesional como continuo asume como principio que no se produce aisladamente, sino en una dinámica de continua interacción con la institución escolar en la que se realiza. Esto significa adoptar una visión de las instituciones como

contextos con una cultura propia configurada por sus miembros y su propia historia y de los profesores como participantes activos. El desarrollo del profesor y la mejora de las instituciones desde este enfoque son dos procesos que no se pueden estudiar separadamente porque se interrelacionan. Escudero (1992) se expresa en este sentido con las siguientes palabras:

La formación y el cambio han de ser pensadas de forma conjunta... hoy resulta poco defendible una perspectiva sobre el cambio para la mejora de la educación que no sea, en sí misma, capacitadora, generadora de ilusión y compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes y, en suma, formativa para los agentes que han de desarrollar las reformas en la práctica. Simultáneamente, la formación bien entendida debe estar preferentemente orientada al cambio, activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. (p.57)

El desarrollo de los profesores en una determinada institución arranca del propio ámbito en el que se desarrolla la práctica entendiéndolo como espacio adecuado para realizarse personal y profesionalmente con otros. Esto supone concebir el centro -cualquier centro en el que se lleve a cabo una labor educativa- como contexto básico para el desarrollo profesional caracterizado por la existencia de metas compartidas y la implicación de los profesionales en la toma de decisiones. Estos dos elementos -metas compartidas e implicación- potencian las oportunidades de aprendizaje entre los profesionales. Es en el propio centro donde las iniciativas, acciones y vivencias van a tomar forma y a incidir en su propia vida. .

Es en el centro donde el profesional de la educación convive, dialoga, pone en juego su talante, interacciona con otros profesionales y alumnos, o donde también se aísla, inhibe, ejecuta una función socialmente establecida. La diferencia entre un planteamiento u otro de los señalados estriba entre la vivencia del centro como un espacio de intervención o como un lugar, o lo que es lo mismo, entre el valor otorgado al mismo como contexto formativo por la riqueza de la interacción y la experiencia o su consideración meramente situacional.

El centro se plantea como espacio adecuado para experimentar, contrastar con otros, reflexionar sobre la propia actuación profesional, iluminar esta reflexión con el pensamiento de otros y aportar nuestras propias percepciones, intuiciones y saberes a los que conviven y desarrollan su tarea en el mismo contexto. Concebir una cultura profesional asentada en estos pilares supone asumir la responsabilidad doble de implicarse en las dinámicas del centro para conocerlas mejor, transformarlas y dejarse transformar por ellas y aportar, por otra parte, el bagaje propio y la actitud de aprendizaje continuo, de tal manera que lo deseable sería desarrollarse personal y profesionalmente en un ambiente en el cual la experiencia de aprender y comprometerse con el aprendizaje de los

otros sea la tónica. Un contexto en el que el rigor, la sencillez intelectual y el talante humano se "paseen" por sus pasillos y despachos.

El centro entonces también se concibe como *unidad de cambio*, es decir, como el lugar más apropiado para proponer y desarrollar mejoras en lo que se refiere a cuestiones como su cultura, sus relaciones, su organización estructural, sus tiempos y su filosofía educativa (Escudero, 1990).

La posibilidad de introducirse en el mundo de la práctica profesional desde esta óptica representa una oportunidad óptima para continuar formándose: la práctica como espacio idóneo para la formación y etapa en la que ésta es requisito básico para el desarrollo profesional.

La vivencia de centro como lugar más apropiado para proponer y desarrollar mejoras lo convierte en un espacio de experimentación comprometida del propio pensamiento pedagógico al respecto de la actividad profesional.

La tarea profesional y la concepción de la práctica docente se entienden como una tarea compleja que exige *habilidades de observación y autoobservación, análisis* de las situaciones y los marcos en que se producen, con la intención de comprender mejor los mecanismos que operan tanto dentro de uno como fuera, *de indagación* del propio pensamiento y de los esquemas mentales -una indagación que favorezca el autoconocimiento y la flexibilización- y de *reflexión sistemática* previa, a lo largo y después de cada experimentación. El estudio y el desarrollo de los profesores entonces son fuentes indispensables, herramientas que soportan estos procesos de reconstrucción y los colegas verdaderos elementos de contraste por una parte, y por otra, fuentes permanentes que vehiculan información, valores, hábitos, creencias, expectativas y que por tanto tienen un alto poder socializador. Fernández Morante (1996)

La vinculación entre los procesos de desarrollo de los profesores y de las escuelas amplía el sentido de la formación del profesorado como un mediación compleja que va más allá de la acción de proporcionar a un profesor o a un grupo de profesores un determinado servicio. Pensamos en una formación adecuada a los contextos y a las personas. Este planteamiento implica la consideración de variables organizativas como el clima, los roles, la estructura de autoridad, las relaciones, las dinámicas de comunicación dentro de la institución escolar... como elementos que condicionan las prácticas escolares facilitando o entorpeciendo y que por tanto han de ser considerados en el diseño y desarrollo de la formación.

En este sentido, por ejemplo, la existencia de metas u objetivos compartidos entre los profesores, la presencia de profesionales con capacidad para liderar procesos y una gestión del centro que favorezca la participación son factores propios de instituciones escolares que pueden estimular los procesos de desarrollo profesional e institucional, mientras que otros elementos presentes en la vida de las organizaciones como la

existencia de luchas de poder, la tendencia al aislamiento y la incomunicación y la falta de autonomía en la gestión escolar son elementos que pueden afectar entorpecidos.

El discurso y las prácticas de la formación del profesorado han de esforzarse en la búsqueda de planteamientos integradores de las dinámicas escolares y profesionales como dos procesos simultáneos que se afectan y lo hacen dentro de unos márgenes que pueden ir desde el mutuo beneficio hasta la interferencia. Son dos dinámicas que a su vez están condicionadas por otros factores externos a la escuela y a los profesores como las decisiones de política educativa que configuran el marco estructural y de condiciones en el que se desarrolla la profesión docente. Este elemento externo incide significativamente en la mejora dentro de los márgenes anteriormente señalados que van desde la complementariedad y el apoyo hasta el “enquistamiento” y la frustración de cualquier intento, por acertado que sea.

3.2. DESARROLLO PROFESIONAL E INNOVACIÓN CURRICULAR

La relación entre los procesos de mejora profesional y desarrollo del curriculum escolar se puede plantear desde distintos enfoques, así, las concepciones que se asuman del curriculum, la innovación, el papel del profesor y su formación van a definir una determinada forma de entender la vinculación y el sentido de ambos.

Se puede entender el papel del profesor como el de un técnico que ejecuta las propuestas de los “expertos” ajenos a la escuela. En consecuencia esta concepción del profesor como quien pone en práctica las propuestas de otros, determina un planteamiento, en detrimento de la autonomía, que implica a los docentes en actividades formativas preferentemente bajo la modalidad de cursos de perfeccionamiento, orientadas al desarrollo de nuevas destrezas y conocimientos.

Si por el contrario, el papel del profesor es el de un profesional activo en el desarrollo del curriculum, su formación tendrá que fundamentarse en la búsqueda de procesos de aprendizaje en los cuáles desempeñe un papel activo tanto en el diseño como en el desarrollo y la evaluación de las acciones formativas. Las interrelaciones que se establecen desde éste último enfoque son mayores que en el caso anterior, ya que el desarrollo e innovación del curriculum se contemplan ahora como espacios abiertos a la indagación del profesor, a la experimentación y a la reflexión, capaces de generar dinámicas formativas individuales o en grupo que se proyecten en una mejora del aprendizaje de los alumnos, de la profesionalidad docente y de la escuela.

Los procesos de desarrollo del curriculum y de los profesores se vinculan de forma recíproca tal como lo muestra la figura nº 3 de manera que el curriculum, la innovación y los aprendizajes de los alumnos se apoyan en dinámicas formativas y a su vez éstas, si contribuyen realmente al conocimiento de los profesores planteando cambios y mejoras, se traducen en un determinado nivel de desarrollo profesional.

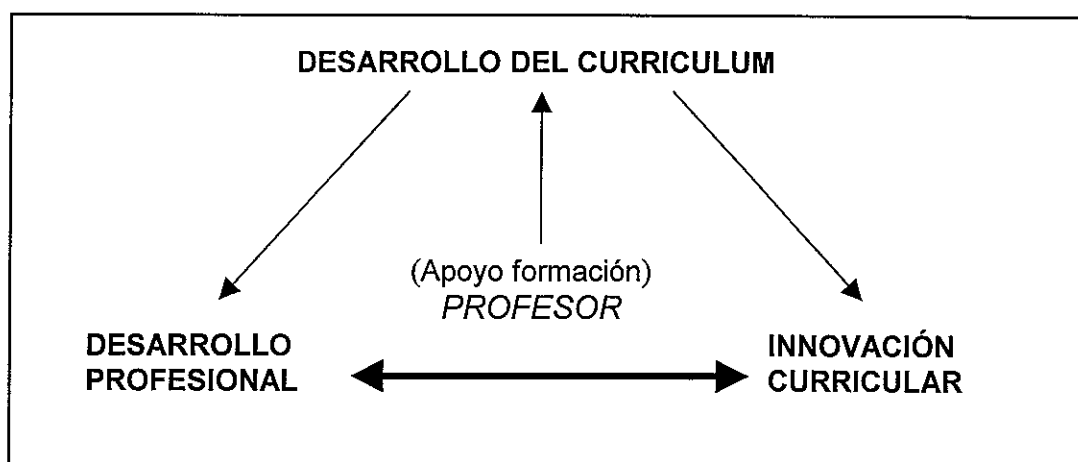


Figura nº 3. Desarrollo profesional y Desarrollo Curricular

3.3. DESARROLLO PROFESIONAL Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA

En la trayectoria de la formación de profesores como campo de intervención y de conocimiento la relación entre desarrollo profesional y mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje ha sido la más estudiada. La formación del profesorado ha tomado así durante mucho tiempo el aula como referencia y eje sobre el cual promover sus acciones, entendiendo que se constituía sobre la base del desarrollo de competencias de los profesores que a su vez se proyectaban en la mejora de los procesos de enseñanza que tienen lugar en el aula. Las investigaciones provenientes del paradigma proceso-producto hicieron valiosas aportaciones al campo en torno a la comprensión de la enseñanza desde una perspectiva conductual. Con este enfoque se entiende el desarrollo profesional como un proceso a través del cual los profesores adquieren unas destrezas que les capacitan para una enseñanza eficaz. El discurso de la formación del profesorado no se agota en esta relación aunque haya sido la más frecuente y el paradigma proceso-producto represente, como decimos, una aportación valiosa.

Necesariamente el surgimiento de nuevos planteamientos en el análisis aporta nuevos marcos de comprensión y nuevos elementos de referencia para entender y poner en marcha el desarrollo profesional. La visión compartida en la actualidad, de la enseñanza como un proceso complejo en el que están implicados gran cantidad de elementos y dinámicas de pensamiento, toma de decisión e intervención, conduce a conceptualizar de nuevo el enfoque sobre las implicaciones.

La enseñanza, más allá de ser una actividad técnica, es una actividad eminentemente práctica que implica procesos de reflexión. A partir de la reflexión sobre la experiencia los profesores pueden aprender y desarrollar conocimientos profesionales.

La práctica se plantea como **objeto de conocimiento** y como **punto de arranque de los procesos formativos** que pone al descubierto el papel de la formación y su necesaria responsabilidad en el sostenimiento y apoyo de aquella, aportando a los

profesores los elementos necesarios para dar respuesta a las situaciones complejas que el ejercicio docente les presenta, siendo éste verdadera ocasión para el aprendizaje de la profesión.

Desde estas claves, en la etapa de la Formación en Servicio las actividades formativas han de estar orientadas hacia la mejora de la práctica, dando respuesta a las necesidades de apoyo y asesoramiento, y hacia la construcción de conocimiento profesional. Ambos aspectos avalan el itinerario de la enseñanza hacia su profesionalización.

Lo planteado en este apartado se debe entender como un marco comprensivo que ha intentado presentar la naturaleza compleja de esta etapa y de la tarea de apoyar desde la formación el desarrollo de los profesores. A continuación revisaremos más despacio los diferentes enfoques de éste, los principios que los sostienen y las estrategias que los caracterizan.

4. DIFERENTES ORIENTACIONES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES. ENFOQUES Y ESTRATEGIAS.

Las concepciones sobre el desarrollo profesional, el desarrollo del curriculum y de las escuelas, como hemos insistido y los enfoques sobre las relaciones entre ellos, se concretan en diferentes perspectivas que a su vez toman forma en propuestas formativas concretas. Podemos por tanto hablar de diferentes modelos. El concepto "modelo" hace referencia como sabemos a *un diseño para aprender que incluye un conjunto de supuestos a cerca de, en primer lugar, de dónde procede el conocimiento y en segundo lugar, de cómo los profesores adquieren o desarrollan dicho conocimiento*. Sparks y Loucks-Horsley (1990) (Cit. en Marcelo, 1995, p. 325).

Los modelos del Desarrollo Profesional se originan en unas determinadas concepciones sobre la investigación y la formación de profesores y sobre las relaciones entre ambas, un concepto del profesor y un planteamiento sobre las estrategias más adecuadas para favorecer su desarrollo. Imbernón (1994, 1994a) por ejemplo plantea que el análisis de los diferentes enfoques se puede realizar teniendo en cuenta cuatro ejes concretos:

- **La orientación del enfoque** que comprendería los fundamentos teóricos en los que se apoya, las bases epistemológicas y los planteamientos de la investigación que lo configuran.
- **La intervención** que configura el enfoque, es decir, la concreción del enfoque en programas de formación específicos.
- **La evaluación de los resultados** que se referiría a las aportaciones específicas que dicho enfoque hace a la práctica profesional docente,
- **La organización de la gestión del proceso** que se refiere a las pautas de planificación que dicho enfoque propone en el desarrollo de sus programas.

Las variantes en torno a estos cuatro elementos señalarían los diferentes enfoques y desde este marco de referencia este autor propone una clasificación de cinco posibles: orientación individual que se caracteriza principalmente por el papel protagonista del profesor en el diseño de los contenidos formativos y por las dinámicas de aprendizaje individualizado; orientación a la observación que se apoya en la reflexión y el análisis de la práctica como estrategias de aprendizaje; orientación hacia el desarrollo y la mejora basado en la idea de la formación a través de proyectos concretos enraizados en problemáticas reales de la práctica; orientación hacia el entrenamiento cuya fundamentación es la idea de que existen una serie de estrategias que deben ser aprendidas por los profesores pues se conciben como indicadores de eficacia; así las acciones formativas consisten básicamente en el entrenamiento por parte de los profesores con la supervisión de un experto en determinadas habilidades, y por último, orientación a la investigación que se apoya en el desarrollo de investigaciones en torno a áreas de interés de los profesores.

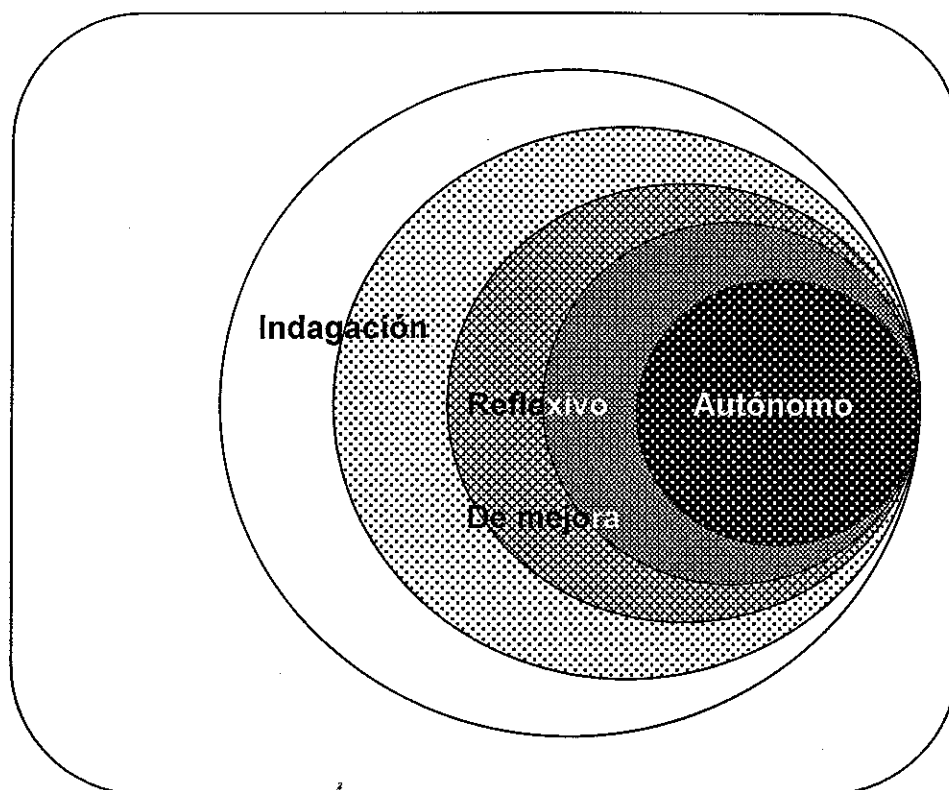


Figura n°4. Modelos de Desarrollo Profesional

Otros autores han llevado a cabo revisiones en torno al tema. Vamos a destacar la realizada por Sparks y Loucks-Horsley (1990) (cit. en Marcelo (1995) con alguna variación que proponemos como eje a través del cual profundizar en los rasgos que caracterizan cada enfoque y las estrategias formativas en las que se apoya la intervención. Tomamos ésta como la más adecuada para exponer nuestro esquema reflexivo sobre la

orientaciones del Desarrollo Profesional. Hablaremos, como vemos en la figura nº 4, de cuatro posibles enfoques del desarrollo profesional.

4.1. DESARROLLO PROFESIONAL AUTÓNOMO

Esta modalidad se basa en la convicción de que los profesores deciden aprender por sí mismos aquello que experimentan como necesario para su desarrollo profesional, entendiendo que son sujetos capaces de emprender procesos formativos. Los profesores aprenderán de forma significativa en la medida en que sean los protagonistas en la definición y ejecución de las acciones formativas. Si revisamos las aportaciones de las teorías sobre el aprendizaje adulto y los ciclos vitales de los profesores podremos observar como este enfoque se apoya en los diferentes estilos de aprendizaje asumiendo el principio del aprendizaje autónomo adulto y del autoaprendizaje y enfatizando muy especialmente la capacidad de los profesores para despertar y mantener la curiosidad a lo largo de su práctica profesional, así como para identificar intereses, definir problemáticas y poner en marcha acciones de desarrollo profesional en función de aquellos.

Los profesores que se sitúan en un enfoque de estas características realizan actividades de formación del tipo de los cursos a distancia que les permiten profundizar autónomamente a través de lecturas y de la interacción con sus asesores y también cursos de especialización no necesariamente dirigidos a los profesores, como cursos de postgrado, doctorados y cursos de verano. Se habla así de "itinerarios personalizados de formación". McDonnell y Christensen (1990) (Cit. en Marcelo, 1995) plantean *programas personalizados* que se concretan teniendo en cuenta cuatro elementos: el rol del profesor, las responsabilidades docentes que desarrolla, los sujetos que van a participar en el programa y por último, el tipo de experiencias formativas incluidas.

Otra estrategia vinculada al enfoque autónomo son los seminarios permanentes. Estas actividades representan una modalidad de trabajo en grupo cuyo objetivo es el autoperfeccionamiento de una manera continuada y la reflexión desde la práctica. Se propone el estudio, la reflexión y la discusión sobre algún tema seleccionado por los profesores a partir de su práctica. La dinámica de los seminarios conecta por tanto procesos de mejora y perfeccionamiento con procesos de análisis e intercambio de experiencias.

4.2. DESARROLLO PROFESIONAL REFLEXIVO

La orientación que hemos definido como "enfoque reflexivo" contempla la reflexión sobre la práctica y el pensamiento del profesor y el diálogo entre profesionales como los dos pilares sobre los cuales poner en marcha los procesos de desarrollo. El ejercicio de la enseñanza es una actividad deliberativa que requiere el análisis de las situaciones y la reflexión como elementos indispensables que orientan la acción y que permiten reconstruirla. En esta espiral de la reflexión y la acción como dos procesos fundamentales de la actividad profesional que se nutren entre sí, se instala el concepto de la enseñanza como tarea práctica e inteligente y del profesor como profesional autó-

nomo y responsable con capacidad de autorregular su experiencia y poner en marcha las acciones que esta le demanda. A diferencia del anterior enfoque, en el reflexivo se toman como referentes la reflexión y las problemáticas que plantea la docencia.

La acción formativa del profesor irá encaminada al desarrollo de habilidades metacognitivas para analizar, conocer y cuestionar sus prácticas, y al análisis en sí de sus actuaciones docentes como recurso para la mejora y el aprendizaje. Estos objetivos se alcanzarían principalmente a través de dos tipos de estrategias, unas de análisis del pensamiento de los profesores, a través del lenguaje, sus teorías y su conocimiento, y otras dedicadas al análisis de situaciones de la práctica.

4.2.1. Estrategias de desarrollo profesional reflexivo enfocadas al análisis del pensamiento del profesor

A) El análisis de Casos

Se trata de una de las estrategias más utilizadas en el estudio del conocimiento de los profesores a través de sus propias narraciones. Connelly y Clandinin (1990) (cit. en Marcelo, 1995) han denominado a las dinámicas que se provocan en este tipo de análisis "Indagaciones Narrativas", definiéndolas como "los estudios de la forma en que los seres humanos tiene experiencia del mundo", entendiendo que la educación es un proceso de construcción y reconstrucción de historias personales y sociales.

El relato de historias personales y su análisis tienen un alto valor, ya que a través de ellos, los profesores hacen explícito el conocimiento que poseen y la forma en que lo organizan, así como el significado que tiene para ellos. Este tipo de análisis por tanto vehicula componentes de naturaleza cognitiva y afectiva y su aportación a los estudios sobre el desarrollo profesional y a la práctica de la formación es de gran interés ya que el análisis de las historias que los profesores intercambian en estas dinámicas nos proporciona el conocimiento necesario sobre estas, y permiten estructurar en función de ellas las acciones de Desarrollo Profesional que respondan a las demandas formativas sentidas por los profesores

Las narraciones de historias combinan el relato de hechos reales con la propia reflexión y conceptualizaciones teóricas que permiten comprender y fundamentar los fenómenos narrados. Marcelo et al. (1991)

Esta estrategia puede presentarse bajo dos formas. Una primera consiste en la lectura, análisis y discusión de casos ya elaborados que se les proporcionan a los profesores a partir de documentaciones que los recogen y, una segunda forma que consiste en el análisis de casos que se solicitan a los propios participantes en la actividad y éstos relatan para el análisis posterior.

B) El análisis Biográfico

Autores como Butt, Raymond y Townsend (1992) defienden el análisis de biografías personales como estrategia formativa apoyándose en el argumento de que el pensamiento de los profesores está estrechamente vinculado a su propia historia personal y profesional y es necesario conocer el propio punto de vista del profesor sobre la enseñanza y su papel en ella. Las voces de los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su experiencia son una fuente de conocimiento desarrollado a través de los años al que este tipo de análisis permite acceder.

Esta estrategia puede realizarse de distintos modos; Butt y otros (1992) (cit. en Marcelo, 1995) plantean cuatro secuencias de indagación en la redacción y el análisis biográfico. Este comenzaría con una comunicación y descripción del contexto de trabajo del profesor, posteriormente la comunicación se extendería a otros elementos como son su estilo docente y su curriculum, para entrar después en aspectos referidos a sus propias reflexiones sobre la vida profesional y personal, y por último, se completaría con un informe sobre sus preferencias profesionales futuras. La dinámica de trabajo presentaría cada uno de los aspectos reflexionado por los profesores abriendo paso a la pregunta y el cuestionamiento de los compañeros. De esta manera se comparten a través del diálogo y la discusión los diferentes puntos de vista y vivencias.

Este tipo de dinámicas presupone el acceso a niveles profundos de reflexión, requiere sinceridad y confianza para la descripción de hechos y sentimientos, y exige altos grados de respeto y confidencialidad.

C) El análisis de constructos personales y teorías implícitas

La reflexión sobre dos elementos configuradores del pensamiento de los profesores como son los constructos personales y las teorías implícitas se presenta como una fuente de desarrollo profesional en el enfoque que hemos denominado reflexivo. Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y la acción docente han puesto de manifiesto como los profesores fundamentan su práctica en esquemas cognitivos y de acción interiorizados a lo largo de su experiencia docente. Sus percepciones y formas de entender la realidad educativa y las relaciones se han ido configurando a lo largo de su trayectoria de desarrollo profesional, y lo han hecho de manera flexible, en prolongadas dinámicas de construcción y reconstrucción. Los constructos y las teorías de los profesores tienen por tanto una naturaleza muy personal. Villar Angulo (1988), Marrero (1988; 1992).

A lo largo del trabajo estamos enfatizando la naturaleza personal y profesional de la acción docente y su condición contextual. Estos tres grupos de variables -profesionales, personales y contextuales- interaccionan en las situaciones reales de la práctica dando lugar a una determinada forma de concebir y realizar la docencia, unas determinadas "claves" de pensamiento y acción que no son estáticas sino que continúan re-

construyéndose a través de esas mismas acciones. Estas representaciones que se van consolidando como teorías implícitas del profesor son también objeto de conocimiento y de reflexión en los procesos de Desarrollo Profesional. De esa forma, autores como Yaxley (1991) (Cit. en Marcelo, 1995) han planteado propuestas basadas en el estudio de éstos elementos. Este autor propone una metodología caracterizada por una secuencia de acciones en torno a las cuales se articulan los procesos de desarrollo. Esta secuencia se configura en torno a cinco fases:

- Una primera de **descripción** en la que se les pide a los profesores que expliciten sus pensamientos sobre algún tema en especial.
- La fase segunda de **reconocimiento** que consiste en el análisis de las diferentes descripciones expuestas para hacer consciente la existencia de diferencias entre las teorías implícitas de los profesores.
- La tercera fase **exploratoria** en la que se incluyen procesos de apoyo como lecturas y charlas paralelas con las aportaciones de otros autores acerca de las teorías implícitas de los docentes.
- La cuarta fase consiste en **compartir y contrastar** las diferencias encontradas entre las teorías personales previamente explicitadas y las teorías formales que han sido objeto de estudio a través de lecturas y charlas.
- La quinta fase de **negociación** se corresponde con un momento de discusión y acuerdo entre los profesores para establecer definiciones consensuadas que finalmente se contrastarán con las descripciones iniciales de los profesores.

Las teorías implícitas de los profesores son un elemento estructural del pensamiento del profesor ya que integran conocimientos y creencias y que se activan en los procesos de desarrollo curricular. Estas teorías que calificamos como implícitas, inherentes a la práctica, se pueden conocer a partir de la reflexión y el análisis de las experiencias. Las estrategias de desarrollo profesional orientadas hacia el conocimiento y análisis de estos constructos, plantean la necesidad de que los profesores sean conscientes de sus teorías, de los elementos que están orientando sus acciones y analicen su consistencia y su valor, detectando posibles inconsistencias que puedan ser objeto de aprendizaje y mejora profesional.

Esta metodología se puede desarrollar a través de diferentes estrategias, bien a través de la observación de clase y las entrevistas o bien a través del análisis de autoinformes y narraciones. A continuación vamos a presentar dos versiones de este tipo de estrategia concretas como son los análisis del pensamiento a través de metáforas y los análisis del conocimiento didáctico del contenido a través de árboles ordenados.

Análisis del pensamiento del profesor a partir de las metáforas

El conocimiento de los constructos que estructuran el pensamiento del profesor se puede desarrollar a través del análisis de la metáforas que usa en su lenguaje coti-

diano. Según Munby (1986) (cit. en Marcelo, 1995) la metáfora es un proceso a través del cual interpretamos la realidad y la expresamos nuevamente. Las metáfora por tanto expresa nuestra comprensión sobre una determinada cosa y el significado que le atribuimos utilizando las semejanza con respecto a otra.

Las metáforas pueden asociarse con formas concretas de interpretar la vida en las escuelas, las clases y las interacciones, ahora bien, el análisis de estas metáforas en el discurso de los profesores va más allá de la tarea de comprensión y traducción de aquello que se está diciendo a través de una determinada expresión o uso metafórico. En la vida de las instituciones hay elementos ocultos e invisibles para quienes no pertenecen a ellas y que se les escapan de la percepción y de la comprensión, y por tanto, éstas dimensiones estarán presentes en el lenguaje de los profesores. El análisis de las metáforas consistirá por tanto en penetrar más allá de la terminología para intentar descubrir la orientación que puede estar llenando de sentido la expresión utilizada. En este sentido, existe el riesgo de interpretar las metáforas literalmente o en función de nuestras propias experiencias sin situarnos en las vivencias de quienes se expresan a través de ellas. El análisis de las metáforas utilizadas por los profesores intenta penetrar en el pensamiento y la experiencia del profesor no sólo a través de los términos metafóricos, sino de su contextualización en el marco en el que se utilizan y al que se refieren.

El estudio de las metáforas desde las claves anteriormente expresadas tiene valor formativo porque permite a los profesores aproximarse sus nociones y experiencias sobre la enseñanza e indicar formas de comportamiento y reacciones ante acontecimientos concretos. Marcelo (1995) señala la utilidad de esta estrategia para *“revelar y comunicar conocimiento sobre la enseñanza; para expresar emociones; para aproximarnos a la realidad de la vida en el aula, y para representarla”* (p. 341). Esta metodología puede realizarse a través de entrevistas en profundidad, del análisis de los diarios o de la observación directa del profesor en la clase, a partir de la cuales se seleccionarían las metáforas más relevantes y se presentarían al profesor solicitándole una explicación reflexiva sobre su uso. Mingorance (1990)

El análisis del conocimiento didáctico del contenido a través de árboles ordenados

Esta variante de las estrategias orientadas a la reflexión que toma como base el pensamiento del profesor y su conocimiento profesional, se dirige principalmente hacia el análisis del conocimiento didáctico del contenido de la materia que enseñan los profesores y de las formas de representación que utilizan para transformarlo en el conocimiento que enseñan. Esta modalidad se centra en la indagación de las teorías implícitas de los profesores en relación a las materias concretas que enseñan. La técnica de los árboles ordenados permite el acceso a la estructura a través de la cual representan los profesores los conceptos sobre un tema determinado de su materia.

La estrategia consistiría en solicitar a los profesores la redacción de una lista amplia de palabras sobre un tema o tópico seleccionado por ellos mismos o por los ase-

sores y a continuación se les pide que los agrupen en categorías a las cuáles se les pone títulos para finalmente elaborar un árbol ordenado con la estructura del tema en cuestión. La elaboración de éstos árboles permitiría tener un instrumento a partir del cual iniciar un posterior proceso de diálogo con los profesores sobre las razones, argumentos y justificaciones que han guiado su elaboración y las posibles vías para transformar el contenido del árbol en un esquema de enseñanza.

4.2.2. Estrategias de desarrollo profesional reflexivo enfocadas al análisis de las situaciones de la práctica.

Esta segunda orientación del enfoque de Desarrollo Profesional reflexivo se origina con la intención de promover entre los profesores reflexión y análisis en torno a la enseñanza que imparten, Calderhead (1992), y por tanto requiere necesariamente la observación directa o en diferido de la práctica por parte de los compañeros. Este tipo de estrategia se ha denominado de muchas formas, así algunos autores se refieren a ellas con términos como “apoyo profesional mutuo” (*Coaching*), “mentorazgo”, “retroacción de compañeros”, “supervisión de compañeros”, “supervisión clínica” o “retroacción constructiva”. De todos ellos el más comúnmente aceptado y reciente es el de “Coaching” que hace referencia a la observación y supervisión entre compañeros. Marcelo (1995) se refiere a este concepto con el término de *Apoyo profesional mutuo* que define como una actividad cuyo fin consiste en proporcionar apoyo profesional y asistencia técnica a los profesores en sus centros de trabajo.

Teniendo en cuenta los objetivos que se propongan para la actividad formativa, dentro de esta modalidad podemos diferenciar tres tipos de apoyo o coaching: *apoyo profesional técnico* que sería una ayuda para que los profesores puedan transferir a sus aulas estrategias de enseñanza-aprendizaje aprendidas en cursos o seminarios; *Apoyo profesional de compañeros* que destaca la ayuda entre los profesores tanto en el desarrollo docente como en la integración de nuevos profesores y el incremento del diálogo y la comprensión entre colegas. Se ha denominado también este tipo “Supervisión clínica” y como plantearemos seguidamente puede realizarse por parejas o en grupos; *Apoyo profesional para la indagación* que da un paso de avance con respecto al anterior puesto que requiere la existencia de unas prácticas y una cultura de colaboración en la escuela y plantea los procesos de Desarrollo Profesional en la escuela como prácticas colegiadas que se apoyan en el establecimiento de significados y metas comunes y en la toma de decisiones compartida que después impregnarán la actuación de los profesores en prácticas diferentes, sean éstas individuales o colectivas.

La estrategia de la **supervisión clínica** consiste en una relación cara a cara entre supervisor y profesor que se centra en la conducta de este último en su clase y pretende la mejora de sus procesos de enseñanza. Esta mejora se origina en el análisis de la actuación como el eje sobre el que se desarrolla la reflexión. Esta modalidad se basa en los siguientes principios (Marcelo, 1995):

1. El perfeccionamiento de la enseñanza requiere que los profesores aprendan destrezas intelectuales y conductuales.
2. El análisis en esta estrategia se centra en qué y cómo enseñan los profesores
3. El análisis se realiza a partir de observaciones y no de juicios de valor
4. La supervisión es un proceso formativo dinámico en el que se implican los profesores analizado a otros y siendo observados por otros
5. Fundamentalmente se trata de un proceso de interacción verbal

Dentro de esta modalidad suele realizarse lo que denominan “conferencia de supervisión” que, en palabras de Berlin (1974) (Cit. por Marcelo, 1995) sería *“Una interacción planeada entre un supervisor y un profesor en la cual el intercambio de información se refiere específicamente a las observaciones que el supervisor ha realizado de las clases que desarrolla un profesor”* (p.347). Estas conferencias proporcionarían al profesor un conocimiento acerca de su actuación y de los resultados que ha producido en los alumnos teniendo como criterios de identificación de estos resultados incidentes críticos y conductas específicas del profesor que esta siendo supervisado, Sánchez, M. (1994) y San Fabián, J. L. (1993). Hemos señalado anteriormente que uno de los principios fundamentales de esta estrategia es que la supervisión es un proceso fundamentalmente de interacción y, como tal, se desarrolla como vemos en la figura nº 5 a través de unas fases:

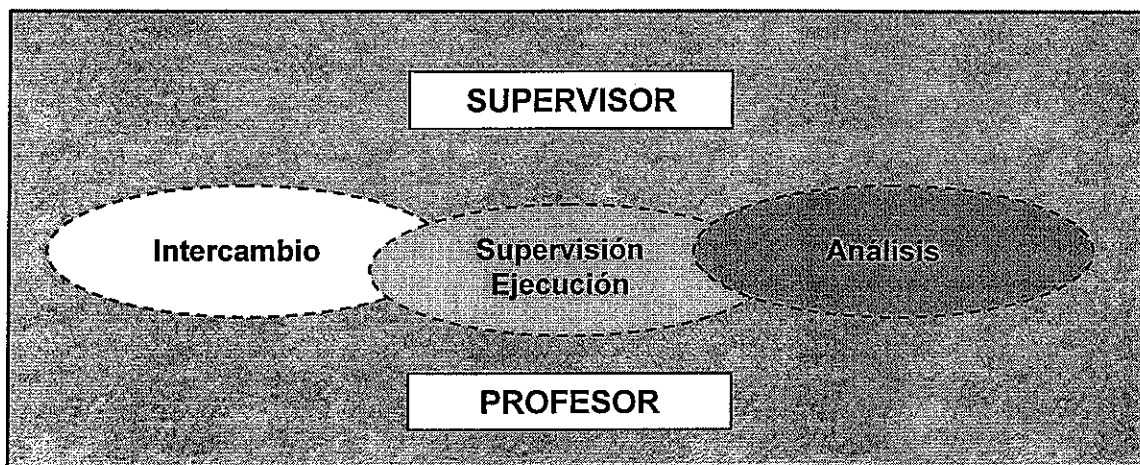


Figura nº. 5 Fases en la Supervisión clínica

Una primera fase de intercambio entre el profesor y el supervisor orientada a que este último conozca el plan de trabajo del primero para la sesión que va a ser supervisada. En segundo lugar el supervisor observaría la ejecución del profesor con sus alumnos atendiendo a unos criterios determinados de observación y con instrumentos diseñados para ello. Finalmente, el profesor y el supervisor analizarían lo que ha pasado, a través de los datos que este último aporta de su observación sobre la actuación buscando elementos para la mejora.

Todas las metodologías presentadas a partir del enfoque de apoyo entre compañeros o coaching pretenden generar la reflexión a partir de la colaboración entre profesores, así como centrar el desarrollo profesional en las necesidades reales de los profesores. En este sentido nos enfrentamos también con las dificultades que se pueden encontrar como pueden ser posibles resistencias a este tipo de contraste dadas las dinámicas de aislamiento e individualismo presentes en las instituciones educativas y la reticencia a la apertura de las aulas y de los centros a su propio autoanálisis.

4.3. DESARROLLO PROFESIONAL ORIENTADO A LA MEJORA

Este enfoque enfatiza las relaciones entre el desarrollo profesional y el desarrollo curricular e institucional, por tanto, incluirá todas aquellas actividades en las que los profesores diseñan un programa, desarrollan un curriculum o se implican en procesos de mejora de la escuela Sparks y Loucks-Horsley (1990) (Cit. en Marcelo 1995). Este enfoque parte de tres supuestos fundamentales. El primero que está extraído de las teorías sobre el aprendizaje adulto y que sería que los profesores aprenden de forma más eficaz cuando experimentan la necesidad de conocer o resolver algo. En el desarrollo del curriculum se generan este tipo de necesidades por lo cual éste en un contexto adecuado para su formación. El segundo principio, relacionado con el significado del aprendizaje adulto, sostiene que cuando los profesores trabajan en cuestiones cercanas a sus responsabilidades, llegan a entender mejor estas cuestiones. En tercer lugar, vinculado a la dimensión institucional de las prácticas educativas, los profesores adquieren conocimientos y destrezas a través de sus implicaciones en la mejora de las escuelas y en el desarrollo curricular. El perfeccionamiento de la enseñanza requiere que los profesores aprendan destrezas

El objetivo fundamental de este enfoque es la implicación del mayor número de miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de un proyecto de innovación o de autoevaluación en orden a mejorar la calidad de la educación y favorecer mayores niveles de cooperación y autonomía es la escuela. Se trata de una opción de desarrollo profesional de carácter colectivo y no individual, lo cual tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Las aportaciones de este tipo de prácticas repercuten en la organización en la medida de que ésta se beneficia del trabajo en colaboración de los profesores, pero la dificultad estriba en el equilibrio entre las necesidades individuales y las necesidades colectivas para no reducir el nivel de compromiso personal. Esta orientación toma como puntos de referencia las necesidades formativas experimentadas por los profesores en sus prácticas y su iniciativa para trabajar en grupo, lo cual supone necesariamente la puesta en común de las "preocupaciones", la negociación de significados y el acuerdo en unas inquietudes y necesidades comunes que van a ser objeto de intervención en equipo. En este proceso, como decíamos, la dificultad estriba en el logro de que las decisiones en el grupo, la negociación en definitiva, contemple las necesidades colectivas sin descuidar las preocupaciones individuales para que todos los implicados puedan

compartir significados y un nivel suficiente de motivación hacia las acciones de desarrollo profesional que se vayan a emprender.

Dentro de este enfoque que hemos denominado como “orientado a la mejora” se dan dos modalidades de formación que a continuación vamos a presentar: los proyectos de innovación curricular y la formación en centros.

4.3.1. Desarrollo de Proyectos de Innovación Curricular

Como expresábamos anteriormente una de las variantes de la orientación del desarrollo hacia la mejora son los proyectos de innovación curricular en centros. Estos son procesos de cambio en los centros, asumidos o solicitados por grupos de profesores, y suponen la incorporación a la práctica educativa de innovaciones metodológicas, tecnológicas, didácticas o de organización dentro del marco del proyecto curricular del centro. Los procesos de innovación atraviesan diferentes etapas. González y Escudero (1987) han descrito cinco: planificación, difusión, adaptación, implantación e institucionalización del cambio. Cada una de estas fases demanda un tipo de responsabilidades diferentes, y éste a su vez depende del enfoque asumido de la innovación y el cambio que determinará los papeles que adoptan los profesores en cada etapa. En la innovación en los centros influyen distintos factores que pueden favorecer o dificultar la implicación del profesorado y por tanto condicionan su desarrollo profesional. Fullan (1991) (Cit. en Marcelo, 1995) clasifica estos factores condicionantes en ocho grupos: la calidad de la innovación, la posibilidad de acceso de los profesores a la información sobre el proceso en el que se van a implicar, el interés y el apoyo de la administración pública ante las dificultades que plantea el proyecto, el interés de los profesores en torno al proyecto que se implicarán en la medida en que este conecte con sus necesidades, la existencia de agentes de cambio externos, el apoyo de la comunidad escolar ante el proyecto, el apoyo económico y movilización de recursos necesarios y la resolución de las cuestiones burocráticas que lleva inherente la propuesta.

El desarrollo de innovaciones curriculares vinculado a la formación de los profesores y a su desarrollo ha venido denominándose Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE) que puede plantearse de diferentes formas en función de tres variables: el número de personas implicadas, el tipo de actividades que realicen y la proyección temporal para su realización. Así por ejemplo, las actividades que pueden desarrollarse para el DCBE varían desde la elaboración de nuevos materiales curriculares hasta la adaptación de los existentes. Con respecto a la variable tiempo se pueden plantear proyectos en un plazo de actividad breve, corto, medio o largo. La implicación de personas puede ir desde actividades individuales hasta pequeños grupos de profesores, claustros completos o miembros diferentes de la comunidad escolar.

Los proyectos de innovación tienen lugar a través de etapas diferenciadas. Guarro (1990) (cit. en Marcelo, 1995) señala cuatro etapas: una fase de identificación de necesidades, planificación de la acción, desarrollo y puesta en práctica y, por último,

evaluación. De ellas, es especialmente importante la primera ya que sobre esas necesidades se van a asentar las claves de actuación futuras. Implica identificarlas, categorizarlas y priorizarlas finalmente atendiendo a procesos de negociación y acuerdo entre los profesores para que sean realmente necesidades sentidas y guíen las restantes fases o etapas.

Dentro de la oferta que hace la Administración Pública de actividades de desarrollo profesional bajo esta modalidad se encuentran los Proyectos de Innovación Educativa, que se incluyen dentro del grupo de actividades que denominan de "Autoformación". Conviene recordar en este sentido algo a lo que ya hemos hecho alusión anteriormente y es nuestra falta de acuerdo con denominar única y exclusivamente a este tipo de proyectos con el rótulo de autoformación, puesto que toda auténtica actividad de desarrollo profesional es una actividad de autoformación, y no solamente aquellas que los profesores eligen o hacen en solitario.

4.3.2. Formación Centrada en la Escuela

De igual manera que la estrategia anterior, la formación en el centro es una modalidad de desarrollo profesional dentro del enfoque de mejora. Esta estrategia se denomina de diversas maneras: formación en centros, formación centrada en la escuela, autorrevisión institucional, etc., y se fundamenta en la concepción de la escuela como lugar de cambio educativo, ya que es en ella donde se plantean muchos de los problemas de la enseñanza y por tanto, donde deben resolverse, Kenneth, A Sirotnick (1994). El principio fundamental de la estrategia es que ésta se desarrolla en el lugar de trabajo y durante el tiempo escolar, pero estos dos elementos no se pueden entender únicamente como dos referentes espacio-temporales, es decir, "en" la escuela y "a lo largo" del tiempo escolar. Ambos referentes van más allá de una concepción del espacio y del tiempo puesto que refuerzan la dimensión contextual de las prácticas escolares y la idea de que los problemas educativos han de solucionarse en el ámbito en el que se plantean y por tanto, en el discurrir de las prácticas profesionales.

Esta modalidad formativa requiere para su realización una serie de elementos, entre los cuáles Marcelo (1995) destaca la necesidad de personas que dinamicen los procesos ejerciendo un papel de liderazgo en el desarrollo de los mismos, también es necesario un determinado clima institucional de colaboración, implicación de los profesores y una orientación de los procesos y de su propio desarrollo que atienda al contexto y a la naturaleza de este tipo de dinámicas que requiere reflexión.

El desarrollo de este tipo de acciones formativas surge como consecuencia de la identificación de un problema significativo para la escuela y para los profesores e implica una secuencia procesual que Hopkins (1987) (Cit. en Marcelo, 1995) describe atendiendo a diferentes fases:

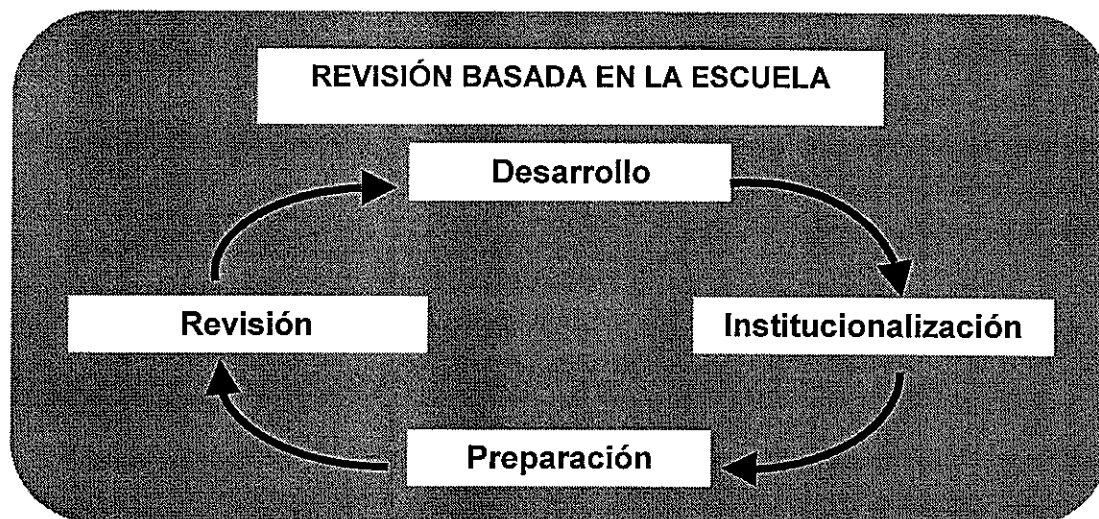


Figura nº 6. Etapas de la Revisión Basada en la Escuela

La primera fase de Preparación que inicia la experiencia y en la que se desarrollan negociaciones sobre el control y la participación, la fase de Revisión que incluye la planificación, búsqueda de información y recursos, la etapa siguiente s de Desarrollo o implantación del cambio y, por último, la fase de Institucionalización que se corresponde con el mantenimiento e integración en la cultura del centro del cambio obtenido mediante la acción emprendida.

La formación en centros requiere, por un lado, autonomía de centros y profesores y, por otro, el compromiso, la identificación y flexibilidad organizativa. Asumir esta modalidad supone apostar por la mejora de la profesión docente reconociendo la capacidad de los profesores para la toma de decisiones en su ámbito laboral y la autonomía de los centros como factores clave. El mayor riesgo de este tipo de prácticas es su burocratización que desvirtúa los elementos verdaderamente configuradores de esta modalidad al hacer de ella un instrumento para facilitar la implantación de las propuestas administrativas más que para profesionalizar la enseñanza y a los profesores. Su mayor aportación revierte en el incremento de la autonomía de profesores y escuelas y en el control en el desarrollo de la profesión docente.

4.4. DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Los distintos enfoques del desarrollo profesional responden como hemos visto a diferentes concepciones sobre elementos como la enseñanza, el papel de los profesores y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso de este último enfoque que reseñamos la propuesta de desarrollo profesional aparece unida a la concepción del profesor como investigador propia del movimiento de la **Investigación-Acción** que tiene su origen en los trabajos de Collier. La Investigación-Acción es un proceso a partir del cual los profesores llegan a construir conocimiento o teorizar acerca de los problemas prácticos que se encuentran en su actividad profesional. Autores como Lomax (1990)

(Cit en Marcelo, 1995) propone que la *investigación-acción es una intervención en nuestra propia práctica con el propósito de mejora. La intervención está basada en la investigación porque implica indagación disciplinada. La mejora tiene que ver con nuestra práctica actual, nuestra comprensión de ella y del contexto en que sucede.* (p. 369) Se trata por tanto de un proceso de indagación sistemático y planeado en el cual los problemas de investigación emergen de la propia práctica de los profesores.

Dentro de esta modalidad orientada a la investigación predominantemente de carácter cualitativo, se utilizan los estudios de casos, la observación participante, la triangulación y los documentos escritos como métodos para recoger información y la negociación como método de análisis de los datos. Elliot (1984; 1991).

En torno a la investigación-acción se han distinguido diferentes enfoques, así por ejemplo si tenemos en cuenta la variable relación entre investigadores y profesores, podemos hablar de dos tendencias. Una primera que mantienen autores como Elliot o Hopkins que entiende la investigación-acción como un proceso que surge de la propia problemática del profesor y por tanto éste -éstos si se trata de una acción de un grupo- es el protagonista de todo el proceso. El segundo enfoque defendido por Kelly se diferencia del anterior en que el proyecto que es objeto de la investigación-acción es propuesto por un equipo de expertos que luego lo negocian con el grupo de profesores que van a llevarlo a cabo y por tanto el profesor más que investigador es colaborador. Salvando ahora las posibles diferencias entre los enfoques, podemos decir que de alguna manera esta propuesta -investigación-acción- requiere del profesor un talante reflexivo sobre su práctica y conocimientos y destrezas para la investigación. Son estas demandas específicas de la formación del profesorado que debería dar respuesta a la necesidad de reflexión e investigación y de análisis crítico de la práctica de los docentes.

La investigación-acción pretende contribuir a la profesionalización de los profesores a través de su análisis crítico sobre su ejercicio y se basa en unos principios. Asume el principio de la formación en centros: la escuela es el lugar propicio para el desarrollo profesional de los profesores. En segundo lugar, plantea la necesidad de la colaboración entre profesionales como requisito ya que exige muchos momentos dedicados a la comunicación, negociación y consenso. En tercer lugar se centra en la práctica y en los problemas concretos que ésta plantea al profesor. Por último, se diferencia de otras prácticas reflexivas porque requiere la existencia de un proyecto estructurado común que es diseñado para resolver un problema que se ha detectado.

La investigación-acción ha sido descrita por numerosos autores como continuo feedback que incluye ciclos en espiral. Elliot (1991) (cit. en Marcelo, 1995) hace una propuesta en la que plantea que las actividades mediante las que se realizan este tipo de procesos consisten en identificar la idea general, después reconocerla es decir, buscar datos y análisis a partir de los cuales se construiría el plan de acción que contempla la redefinición de la idea inicial, factores que hay que modificar, negociaciones que deben hacerse y recursos, posteriormente se lleva a cabo la planificación prevista controlando

los efectos de las acciones emprendidas a lo largo de la implantación y, después se pasaría a un nuevo momento de reconocimiento de lo que ha ocurrido y explicación de cualquier fallo. Posteriormente comenzaría un nuevo ciclo desde las mismas claves de revisión de la idea general, planificación, puesta en marcha, control y reconocimiento, es decir, es una secuencia cíclica y en la que se repiten los procesos pero con avances en cada ciclo con respecto al plan general debidos al feedback y estado de avance del proceso que se concreta en un mejor conocimiento al disponer de más y más sostenidos conocimientos.

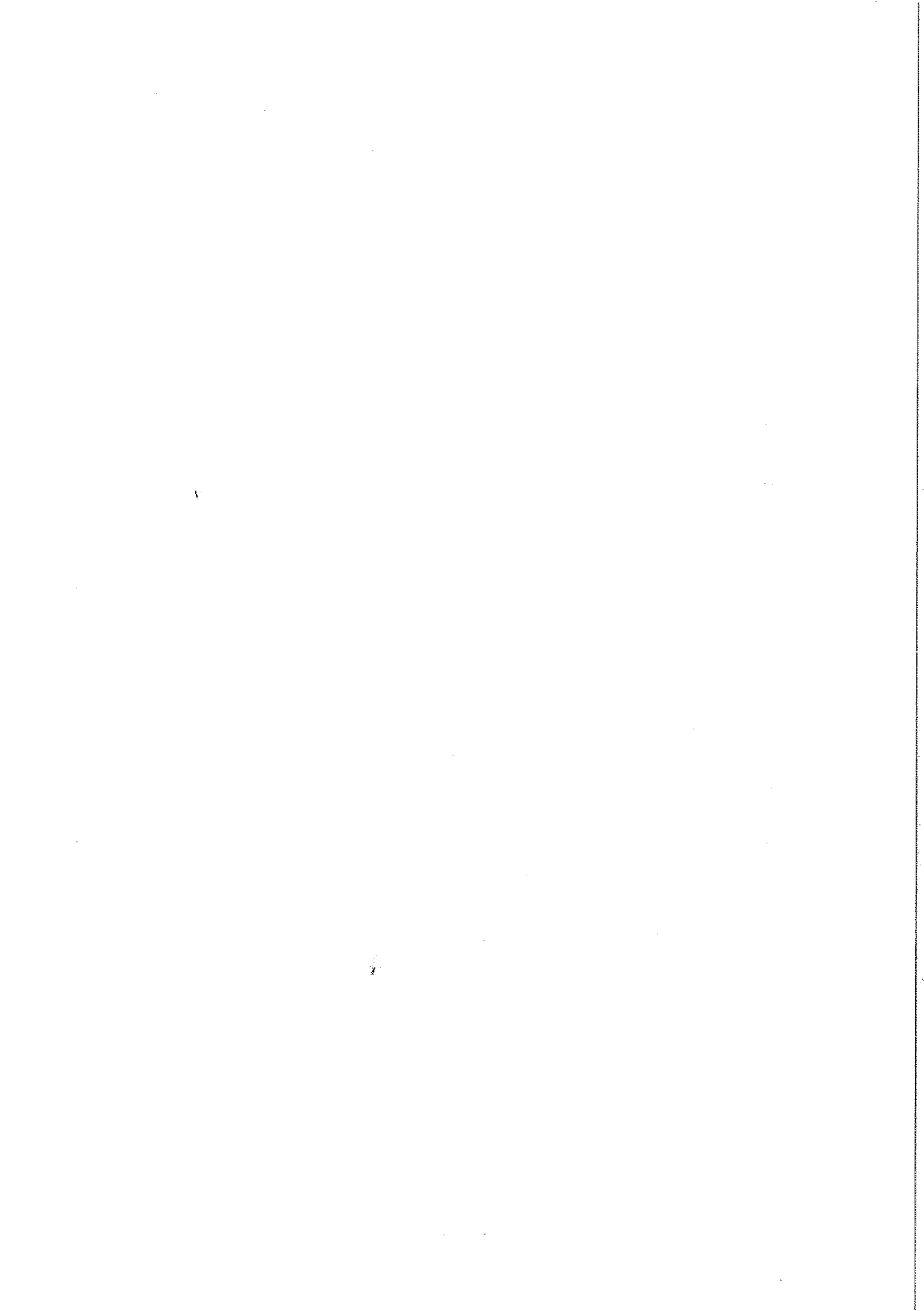
5. CONSIDERACIONES FINALES

Hemos presentado los diferentes enfoques del desarrollo profesional de los profesores, señalando los elementos que los caracterizan. Esta forma de abordar las diferentes perspectivas no ha pretendido presentar los planteamientos presentados como perspectivas excluyentes o incompatibles, ni tampoco se ha abordado desde la óptica de entender que uno es mejor que otro, sino que se han presentado con la intención de favorecer la reflexión detenida de aquellos que estamos de alguna manera implicados en el desarrollo de procesos de formación docente, proponiendo la idea de que cada uno de ellos representa un enfoque que a su vez resalta unos elementos y por tanto son todos ellos complementarios y que se pueden y deben integrar de manera enriquecedora siempre y cuando se tengan claras las metas que persigue ese desarrollo profesional y el tipo de profesional que queremos formar.

Todos los enfoques pueden complementarse y no podemos asociarlos a un determinado tipo de racionalidad técnica, práctica o crítica, aunque si es cierto que se puede argumentar sobre el tipo de racionalidad más presente en cada enfoque. Nosotros entendemos que cualquier modelo puede responder a intereses técnicos, prácticos o críticos y por tanto cualquiera de los enfoques ofrece diferentes posibilidades en función del tipo de interés que persiga. Un mismo modelo puede dar lugar a prácticas diferentes en función de las intenciones, los intereses de las personas que participen y los enfoques conceptuales que lo sostienen.

La reflexión que proponemos a partir de los enfoques del desarrollo profesional nos va a permitir conocer las distintas construcciones teóricas que están orientando la intervención en la formación de profesores. Lo característico de cada enfoque puede aportarnos las claves necesarias para analizar nuestra propia práctica y puede actuar como guía para comprender la realidad en la que trabajamos y para la toma de decisiones en consecuencia. Ciertamente los modelos son elaboraciones teóricas, marcos conceptuales, recursos heurísticos para interpretar la realidad que no se corresponden estrictamente con ninguna práctica, sino que significan más bien "el dominio de la lógica de la propia práctica". En los contextos reales de la formación no vamos a encontrarnos con la concreción de un modelo puro, pero si vamos a darnos cuenta de que estos enfo-

ques están verdaderamente presentes en formadores e instituciones, y están implícitos muchas veces en nuestras prácticas. Su conocimiento, tal como pretendemos, espera aportarnos un grado mayor de conciencia crítica que nos ayude a ver cómo los diferentes enfoques condicionan y limitan a veces las propias posibilidades de la formación.



BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, J. F. (1993): "¿Qué profesorado queremos formar?", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 36-39.
- APPLE, M. Y JUNGCK, S. (1990): "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula", *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172.
- BARTOLOMÉ, M. (1986): "La Investigación Cooperativa", *Educación*, 10, pp. 51-78.
- BARTOLOMÉ, M. (1988): "Investigación-Acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos", *Bordon*, 40 (2), pp. 272-292.
- BARTOLOMÉ, M. Y ANGUERA, M. T. (Coord.) (1990): *La Investigación Cooperativa: vía para la innovación en la universidad*, Barcelona, PPU.
- BLEGER, J. (1964): *Temas de Psicología. Los grupos operativos en la enseñanza*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOLÍVAR, A. (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 68-73.
- BOLÍVAR, A. (1993a): "Cambio Educativo y Cultura Escolar: resistencia y reconstrucción", *Revista de Innovación Educativa*, 2, pp. 13-22.
- BOLÍVAR, A. (1994): "El cambio Educativo entendido como mejora institucional", en Villar Angulo, L. M. y Vicente de, P. (Dir.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, PPU, pp. 185-209.
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, Grao.
- BURKE, W. (1988): *Desarrollo Organizacional*, México, Addison-Wesley.
- BUTT, R., TOWNSEND, D. Y RAYMOND, D. (1992): "El uso de historias de profesores para la investigación", en Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla, Secretariado de publicaciones de Sevilla, V. II, pp. 203-219.

gación sobre toma de decisiones en la Formación del Profesorado", en Villar

- CALDERHEAD, J.** (1992): "Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva", en Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla, Secretariado de publicaciones de Sevilla, V. II, pp. 9-16.
- CEBREIRO, B.** (1986): *Los primeros años de la docencia: un estudio exploratorio*, Universidad de Santiago de Compostela, Memoria de Licenciatura.
- CEBREIRO, B.** (1992): *La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- CONTRERAS, J.** (1991): *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*, Madrid, Akal.
- DEBESSE, M.** (1982): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea", en Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.): *La formación de los enseñantes*, Barcelona, Oikos-Tau. pp. 13-34.
- ELLIOT, J.** (1984): ¿Qué es la Investigación-Acción en las escuelas?, en Seminario de Investigación-Acción en las escuelas, Málaga.
- ELLIOT, J.** (1990): *La Investigación-Acción en educación*, Madrid, Morata.
- ELLIOT, J.** (1991): "Actuación profesional y formación del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, 191, pp. 76-80.
- ESCUDERO, J. M.** (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa", en Villar Angulo, L. M. (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 185-226.
- ESCUDERO, J. M.** (1988): "La innovación y la Organización Escolar" en Pascual, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, pp. 84-99.
- ESCUDERO, J. M.** (1990): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración", en *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, pp.189-222.
- ESCUDERO, J. M.** (1990a): "Formación centrada en la escuela", Ponencia presentada a las Jornadas de estudio sobre el centro educativo, La Rábida (Huelva).

- ESCUDERO, J. M. (1992): "La naturaleza del cambio planificado en educación. cambio como formación y formación para y como cambio", en Escudero, J. M. y López, J. (Eds.): *Los Desafíos de las Reformas Escolares*, Sevilla, Arquetipo, pp. 19-70.
- ESCUDERO, J. M. Y GONZÁLEZ, M. T. (1994): *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- ESCUDERO, J. M. Y LÓPEZ, J. (1990): *Los desafíos de las reformas escolares*, Sevilla, Arquetipo.
- ESTEBARANZ, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- ESTEBARANZ, A. Y MINGORANCE, P. (1993): "Planificación colaborativa y formación multicultural", *Revista de Innovación Educativa*, 2, pp. 247-254.
- FEIMAN-NEMSER, S. Y FLODEN, R. (1986): "The cultures of Teaching", en Wittrock, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3ª ed.), New York, Mcmillan.
- FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. (1996): "La naturaleza de la colaboración entre profesionales desde la óptica de la interacción y la reflexión", Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián (2-5 julio).
- FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. Y RICOY, M. C. (1996): "La colaboración institucional y la reflexión en la acción como claves para el análisis de una experiencia de practicum en Educación Social", Comunicación presentada al IV Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, (13-15 junio).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*, Madrid, Escuela Española. CALDERHEAD, J. (1986): "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investi
- FERRY, G. (1990): *El trayecto de la formación*, Barcelona, Paidós-MEC. (traducido de: Ferry, G. (1983): *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod).
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988): "La Profesionalización de los profesores", *Revista de Educación*, 285, pp. 249-266.

- GIMENO, J.** (1982): "La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.", *Revista de Educación*, 269, pp. 77-79.
- GIMENO, J.** (1983): "El profesor como investigador en el aula, un paradigma de formación del profesorado", *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- GIMENO, J.** (1993): "El profesorado, ¿mejora de la calidad o incremento de control?", *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 22-27.
- GINSBURG, M. Y OTROS.** (1988): "El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos", *Revista de Educación*, 285, pp. 5-31.
- GLOBE, N. Y PORTER, J.** (1980): *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Madrid, Narcea.
- GONZÁLEZ, M. T. Y ESCUDERO, J. M.** (1987): *Innovación Educativa: teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humanitas.
- GOODMAN, J.** (1987): "Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico", *Revista de Educación*, 284, pp. 223-244.
- HARGREAVES, A.** (1993): "La reforma curricular y el maestro", *Cuadernos de Pedagogía*, 211, pp. 50-54.
- HARNETT, A. Y NAISH, M.** (1988): "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la Formación del Profesorado", *Revista de Educación*, 285, pp. 45-61.
- HINZ-ELMAR, T.** (1988): "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico de la enseñanza y sus organizaciones", *Revista de Educación*, 285, pp. 77-92.
- HONORÉ, B.** (1980): *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- HOUSE, E. R.** (1988): "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural", *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.

- IMBERNÓN, F. (1994): *La Formación del Profesorado*, Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994a): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*, Barcelona, Graó.
- IZQUIERDO, C. (1996): *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*, Barcelona, Paidós.
- JIMÉNEZ, M. (1993): "Reforma educativa y profesionalización docente", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 31-34.
- KENNET, A. SIROTNICK (1994): "La escuela como centro de cambio", en Escudero, J. M. y González, M. T. (Eds.): *Profesores y Escuela. ¿hacia una reconversión de la función docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, pp. 139-170.
- KENNET, A. SIROTNICK (1994a): "La escuela como centro de cambio", *Revista de educación*, 304, pp. 7-30.
- LANDSHEERE, G. DE (1977): *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid, Santillana.
- LAWN, M. Y OZGA, J. (1988): "El trabajador de la enseñanza. Nueva valoración de los profesores", *Revista de Educación*, 284, pp. 191-213.
- Legislación para el profesorado** (1982): Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- MARAVALL, P. (1984): *La Reforma de la Enseñanza*, Barcelona, Laia.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C.. (1992): "El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias", en Villar Angulo, L. M. (Ed.): *Desarrollo Profesional centrado en la escuela*, Graciada Impresor, pp. 170-176.
- MARCELO, C.. (1995): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.

- MARCELO, C.** (1995b): "Constantes desafíos actuales de la profesión docente", *Revista de Educación*, 306, pp. 205-241.
- MARCELO, C ET AL.** (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARRERO, J.** (1988): "Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza", en Marcelo, C. (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 135-144.
- MARRERO, J.** (1992): "Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de Sevilla, V. I, pp. 9-21.
- MARTÍN-MORENO, J. Y DE MIGUEL, A.** (1982): *Sociología de las profesiones*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.** (1988): "La relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor ante propuestas de renovación pedagógica", en Marcelo, C. (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 107-115.
- MEC** (1978): *Nuevas orientaciones pedagógicas*, Madrid, Escuela Española.
- MEC** (1989): Plan de investigación educativa y formación del profesorado, Madrid, MEC.
- MEDINA, A.** (1990): "Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro", en *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla, GID, pp. 603-647.
- MEDINA, A.** (1993): *La elaboración del Diseño Curricular de Centro desde una perspectiva colaborativa*, Centro asociado de la UNED de Sevilla.
- MEDINA, A.** (1994): "La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa", *Innovación Educativa*, 3, pp. 59-78.

- MEDINA, A. (1995): "Formación del Profesorado e Innovación Curricular", *Bordón*, Vo. 47, No. 2, pp. 143-160.
- MEDINA, A. Y ANGULO, L.M. (Coord.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid, Universitas.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, C. (1993): *Curriculum y Enseñanza para personas adultas*, Madrid, Edipe.
- MEDINA, A. Y RODRÍGUEZ, A. (1994): "La formación en colaboración del profesorado. Justificación y valoración teórico-práctica", *Enseñanza*, XII, pp. 33-49.
- MINGORANCE, P. (1988): "Metáfora y pensamiento práctico de los profesores de ciclo inicial de E.G.B.", en Marcelo, C. (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 127-133.
- MINGORANCE, P. (1990): *Metáfora y pensamiento profesional*, Sevilla, Grupo de investigación didáctica, Universidad de Sevilla.
- MOLINA, E. (1995b): "La colaboración en el contexto organizativo de los centros escolares como fórmula de formación", *Revista de Investigación Educativa*, 25, pp. 7-34.
- MOLINA, E. Y FERRERES, V. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*, Barcelona, PPU.
- MONTERO, M. L. (1985): *Modelos de profesor y de formación*, Universidad de Santiago, Departamento de Didáctica.
- MONTERO, M. L. (1985a): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E.G.B.*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO, M. L. (1987): "La formación del profesorado como proceso", en *Materiais pedagógicos*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacions da Universidade.

- MONTERO, M. L. (1988): "Una propuesta de modelo para la Formación en Servicio del profesorado", en *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, Salamanca, pp. 49-79.
- MONTERO, M. L. (1990): *La enseñanza como profesión y el profesor como profesional*, Dpto. Didáctica e Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO, M. L. (1995): "Formación del Profesorado y Profesionalización", ponencia presentada en las Jornadas de Deontología e Profesionalización docente, Consello Escolar de Galicia, Santiago de Compostela.
- MONTERO, M. L. Y OTROS (1989): "La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT/INSET", en *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, pp. 101-110.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de Enseñanza. Informe Internacional*, Barcelona, Paidós/MEC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de la Formación del Profesorado", en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): "La interacción teoría-práctica en la formación del docente", en *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado I*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións.
- POPKEWITZ, T. (1987): "Organization and Power: teacher education reform", *Social Education*.
- POPKEWITZ, T. (1995): "Profesionalización y Formación del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, 184, pp. 105-110.
- ROSALES, C. (1991): *Manifestaciones de Innovación Didáctica*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- SAN FABIÁN, J. L. (1993): "La supervisión clínica al servicio del desarrollo profesional docente", en De Miguel, M. (Coord.): *Evaluación y desarrollo profesional docente*, Oviedo, K.P.K. Ediciones, pp. 775-109.

- SÁNCHEZ, M. (1994): "La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores: una aplicación práctica", *Innovación Educativa*, 3, pp. 79-103.
- SARRAMONA, J. (1988): *Comunicación y Educación*, Barcelona, CEAC.
- SCHEIN, E. (1990): "Organizational Culture", *American Psychologist*, 45(2), pp. 109-119.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones*, Barcelona, Paidós-MEC.
- SENGE, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Granica.
- SHAVELSON, R. I. (1986): "Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores", en Villar Angulo, L. M. (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 164-183.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Morata.
- VERA VILA, J. (1988): *La crisis de la función docente*, Valencia, Promolibro.
- VICENTE DE, P. (1994): "Los equipos docentes como organización social de la cooperación escolar", en Villar Angulo, L. M. y Vicente de, P. (Dir.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, PPU, pp. 293-313.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*, Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1992): *Desarrollo Profesional centrado en la escuela*, Granada, Force.
- VILLAR ANGULO, L. M. (DIR.) (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Alcoy, Marfil.

VILLAR ANGULO, L. M. ET AL. (1994): "El profesor como práctico reflexivo en una cultura de la colaboración", *Revista de Educación*, 304, pp. 227-251.

VILLAR ANGULO, L. M. Y VICENTE DE, P. (1993): *Análisis de los procesos reflexivos*, Madrid, Cincel.

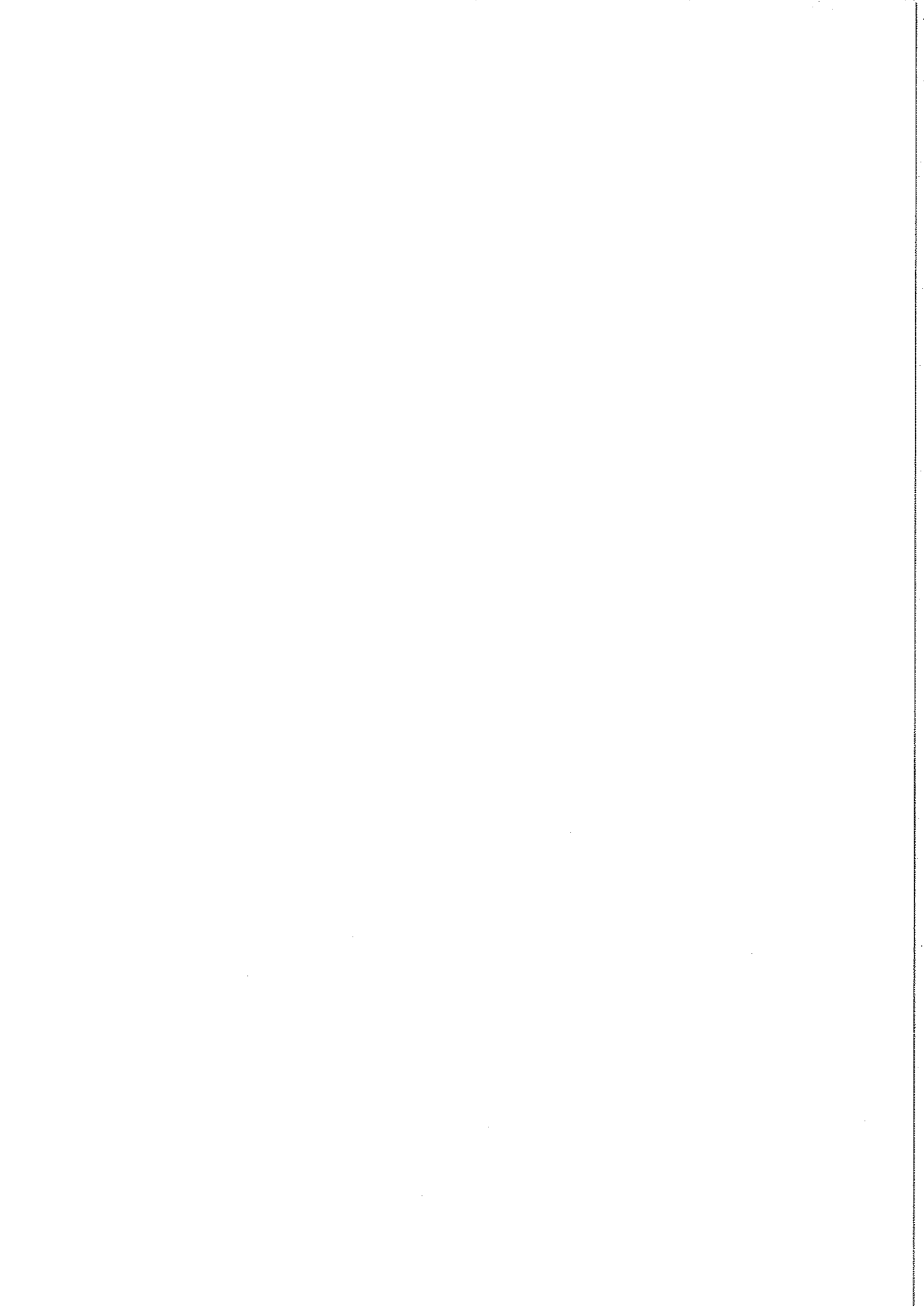
YINGER, R. I. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores", en Villar Angulo, L. M. (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 113-141.

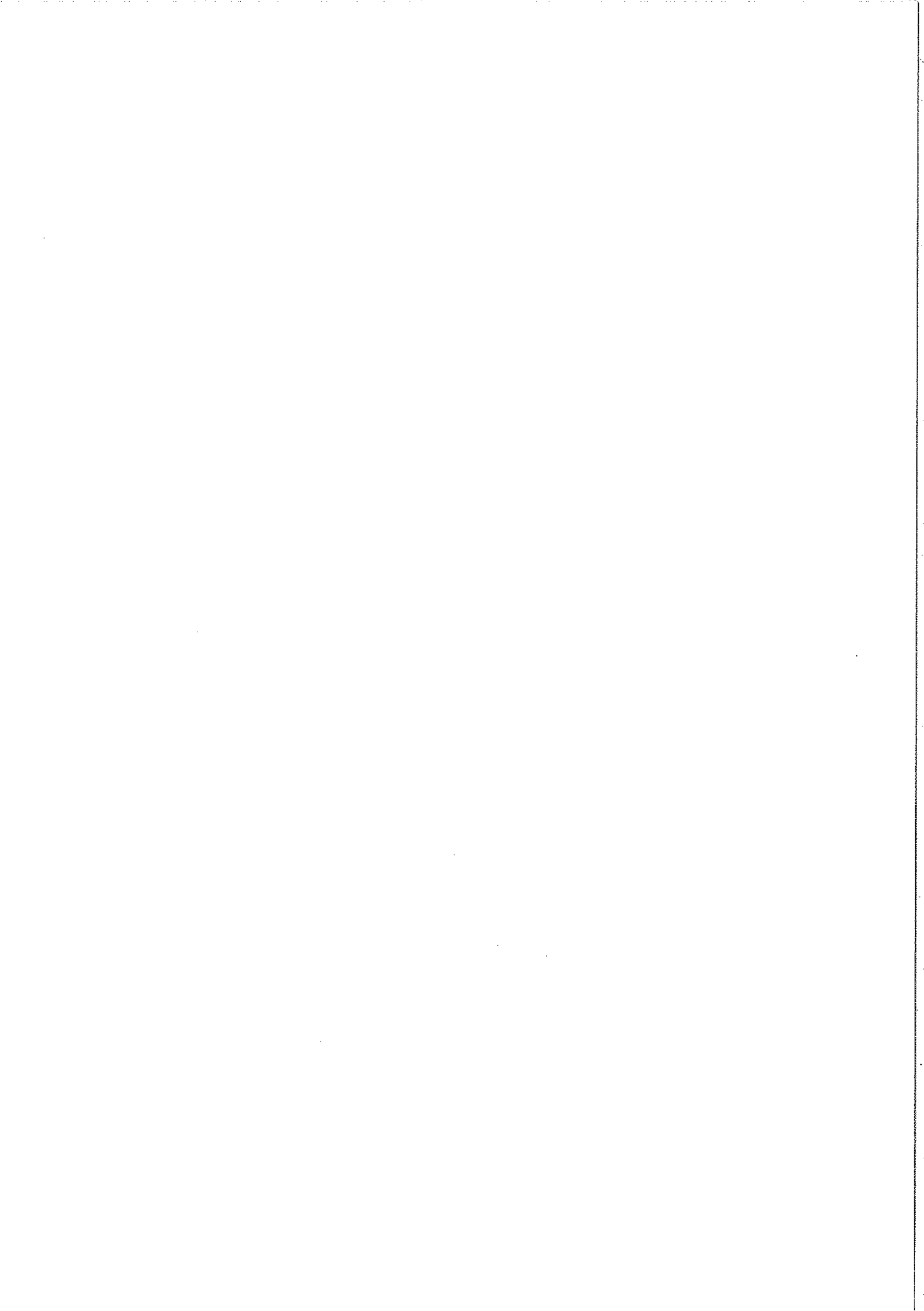
ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid, Narcea.

ZEICHNER, K. M. (1993): "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-49

Enfoque	Modalidad	Implicación a nivel:	Procesos	Aportación al Desarrollo Profesional	
Autónomo	Curso	Individual	Realización de actividades estructuradas en orden a objetivos o temas de interés del profesorado (simulaciones, presentaciones, demostraciones, lecturas...)	Adquisición de conocimientos o destrezas	
Pensamiento profesor ↑ Reflexivo ↓ Análisis de la práctica "Coaching"	Seminario	De grupo de profesores	Comunicación, análisis, contraste y negociación de experiencias, enfoques y conocimientos personales	Conocimiento del pensamiento profesores Adquisición de destrezas reflexivas y de análisis de la acción profesional y sus fundamentaciones	
	A. Biográfico	Individual o de grupo	Observación, retroinformación y apoyo técnico	Transferencia de los aprendizajes de los profesores al aula 1.- Favorecer el diálogo, el cuestionamiento y la comprensión entre colegas sobre las acciones en el aula y enfoques, explicitar nuevas ideas 2.- Desarrollo de acciones colegiadas	
	A. de Casos		1.- Observación y análisis de la práctica 2.- Discusión y cuestionamiento sobre las acciones y enfoques 3.- Establecer metas compartidas 4.- Toma de decisiones		
	A. Metaforas	De profesor y asesor	De parejas o grupos de profesores		
	Árbol Estruct.	Coaching Técnico	De equipos de profesores		
Supervisión C.	Apoyo a la indagación				
Mejora	Desarrollo de Innovaciones	Individual o en grupos	Diseño, desarrollo y evaluación de innovaciones para la mejora de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje	1.- Desarrollo de nuevos conocimientos, estrategias y destrezas 2.- Capacidad para identificar necesidades individuales y colectivas y poner en marcha acciones para darles una respuesta	
Mejora	Formación en centros	De equipo de profesionales del centro	Diseño, Desarrollo y Evaluación de programas que respondan a necesidades definidas de la escuela para la mejora de la enseñanza.	3.- Autonomía de los profesores en el desarrollo de la profesión docente y de los centros. 4.- Incremento de control y capacidad de regulación de las prácticas profesionales	
Investigación	Investigación-Acción	Individual o en grupos	Proceso de indagación sistemático planeado a partir de los problemas que emergen de la propia práctica	Construcción de conocimiento profesional y teorización acerca de los problemas prácticos que se encuentran los profesores	

Cuadro síntesis: Enfoques del Desarrollo Profesional. Orientaciones y estrategias





i.e.p.s.

instituto de estudios
pedagógicos somosaguas

Vizconde de Matamala 3
28028 MADRID