

Herrán, A. de la (2208). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS. (pp. 109-152).

**EL PROFESOR QUE SE FORMA.
DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE
Agustín de la Herrán**

“Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”
(Félix E. González Jiménez)

Introducción

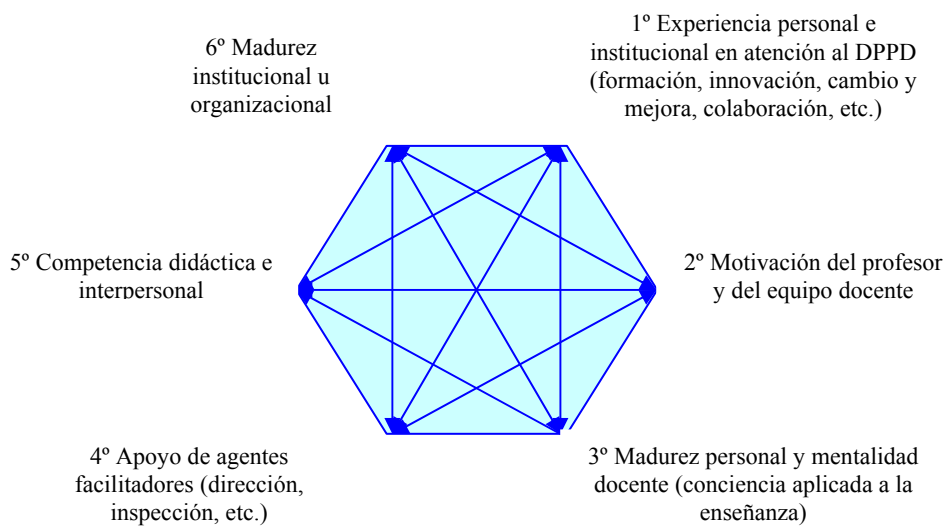
El profesor es al centro docente lo que el cocinero al restaurante: el agente decisivo. A este profesional le ocurre, como está pasando en la mayor parte de las profesiones, que su trabajo se hace cada día más difícil y complejo. La alternativa no es la defensa para la resolución de los problemas y la supervivencia, sino la autoformación orientada a un mayor y mejor desarrollo profesional y personal.

El objetivo de este capítulo es indagar en las principales variables relacionadas con la mejora del quehacer y el ser del docente: la comprensión de su cometido, el modo de enfocar y desarrollar la enseñanza, y su posible evolución en su contexto profesional para su bienestar y, finalmente, para la mejor formación de sus alumnos.

5.1 JUSTIFICACIÓN Y CONCEPTO DE *DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL DEL DOCENTE*

El estudio del *desarrollo profesional y personal de los docentes* (en adelante, DPPD) hace referencia a un ámbito muy relacionado con su conocimiento y su comunicación educativas que, aunque pueda ser no bien percibido por los estudiantes en su fase de formación inicial, incluye aspectos que ocuparán un primer plano en su esfera de intereses durante todo su ejercicio profesional. Desde la perspectiva de la evaluación del profesorado, D.L. Duke, y R.J. Stiggins (1997, p. 166) distinguen dos grandes ámbitos de intenciones y actuación docentes estrechamente relacionados: la competencia didáctica y el desarrollo profesional.

Nuestra perspectiva compleja considera el DPPD como resultado de la tensión dialéctica entre varios ámbitos, externos, internos y externos e internos a la vez:



Perspectiva compleja del desarrollo personal y profesional del docente

Un modo válido para empezar a conceptualizar el DPPD es subrayar qué no es o a qué se opone a priori. No es una adquisición ni una consecuencia gratuita, que sólo venga por el transcurrir del tiempo. Se opone a involución, bloqueo, deterioro, desaprovechamiento de oportunidades formativas y desinterés por la propia evolución como profesionales y por la mejora de lo que se realiza.

Podemos revisar algunas conceptualizaciones *en positivo*:

- Algún autor clásico como M. García Morente (1936) ha aludido a la importancia de extender el efecto de la formación y el desarrollo del docente a la vida cotidiana, más allá del ámbito de su profesión.
- Para L. Stenhouse (1987), existe una relación estrecha entre desarrollo profesional y desarrollo curricular. Ambos convergen en el proceso de investigación, creatividad y la capacidad de adoptar una postura reflexiva en relación con la práctica. No se identifica sólo con la previa preparación académica.
- Little, Sparks y Loucks-Horsley ofrecen esta definición, citada por Fullan: "El desarrollo del personal es concebido ampliamente para incluir una actividad o proceso proyectado para mejorar las habilidades, actitudes, entendimientos o actuación en los roles presentes o futuros" (en P.S. de Vicente, 1994, p. 68).
- P.S. de Vicente (1995, p. 68) lo entiende desde una triple perspectiva profesional, personal e institucional como: "Un proceso encaminado a incrementar el crecimiento profesional y personal de los profesores, en un clima organizativo positivo, respetuoso y favorecedor, o sea, a obtener una continua y responsable autorrenovación de los profesores y de las escuelas para, como consecuencia, conseguir el fin esencial: la mejora del aprendizaje de los alumnos".
- D.L. Duke, y R.J. Stiggins (1997, pp. 166, 167, adaptado) lo definen como el proceso mediante el cual el profesorado que ya es mínimamente competente, alcanza mayores niveles de competencia profesional y amplía su comprensión (hacia sí, hacia sus funciones, hacia los contextos y hacia su carrera profesional). Más allá de los niveles de *idoneidad* el desarrollo profesional atiende a niveles de excelencia profesional.
- Para T. Rodríguez Neira (1999, p. 178): "el desarrollo profesional de los docentes constituye un proceso de autodeterminación basada en el diálogo colegiado, a medida que se implanta un tipo de comprensión compartida por los protagonistas, tanto acerca de las tareas profesionales como de los medios necesarios para llevarlas a cabo".
- A. Rodríguez Marcos (1995) hace referencia a la mejora continua "a lo largo de toda la vida profesional" (comunicación personal). También J.M. Ruiz (2000) lo conceptualiza como "proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional, que

produce un cambio y mejora en las conductas de los docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza” (p. 207), y más restringidamente como proceso que “presupone una formación del profesorado orientada al cambio, para resolver los problemas escolares desde una perspectiva de superación” (p. 208).

- Para A. de la Herrán (2000), el DPPD depende de manera principal de la ‘conciencia aplicada’ a su propia formación, que asocia niveles de comprensión y compromiso personal y social distintos.
- A. Fernández (2007, p. 2) nos ofrece un concepto bastante completo a nuestro juicio de DPPD:

un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas. Implica un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor.

5.2 INHIBIDORES E IMPULSORES DEL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

La profesión docente experimenta presiones y transiciones que se cruzan en cada persona o en cada vida profesional de modos distintos, repercutiendo en cambios que se ven influidos por variables internas y externas:

- a) Sociales y curriculares: Comprensión del sentido social de la educación y del sentido educativo de la sociedad, prestigio y reconocimiento de la función docente ligados a reformas o *remoces* educativos, políticos, económicos, ideológicos, tecnológicos, etc., cambios asociados a los alumnos (sociedad emergente) o a otros cambios sociales, cambios de modelos curriculares y de trabajo asociado, nuevos programas de enseñanza, nuevas exigencias formativas, etc.
- b) Institucionales: Tradición, inercias, vitalidad y sentido atribuido a la planificación didáctica y los proyectos, vivencia de procesos de investigación e innovación, condiciones de trabajo, incentivos, posibilidades de promoción, autoestima institucional, salud comunicativa de la organización, “madurez organizacional” (A. de la Herrán, 2004), existencia, fluidez y eficacia comunicativa de los equipos de trabajo, presencia de sujetos y grupos de presión, características de los alumnos, formación continua, impulso interno (dirección), impulso externo (inspección), etc.
- c) Personales: Asociables a la salud física y psíquica, nivel de estrés, edad, experiencia, rasgos de personalidad y madurez personal, conocimiento, ciclo de vida profesional, comprensión e integración profesional de la formación y de la innovación, recursos para la seguridad profesional, autoestima, satisfacciones, vida familiar, etc.
- d) Vivencia de la *profesionalización docente*: motivación y proyecto profesional (objetivos y expectativas profesionales etc.), concepciones e implicación en la formación personal y de sus grupos e instituciones de pertenencia y referencia, orientación hacia la creatividad, compromiso con el propio DPPD, etc.

5.3 BASES DEL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Si bien la complejidad de este apartado trasciende los límites de una exposición breve, intentaremos sintetizar las bases más importantes del DPPD:

5.3.1 Madurez personal del profesor

El docente es sobre todo una persona que ejerce una profesión. Siendo así, su desarrollo profesional no puede concebirse ni es posible si no va acompañado de un desarrollo personal aceptable. Así lo expresa A. Fernández (2007):

En la base de todo crecimiento como profesional está el desarrollo y la maduración de la persona. En cada etapa del desarrollo nos enfrentamos con conflictos y retos de tipo emocional, social, cognitivo, moral.

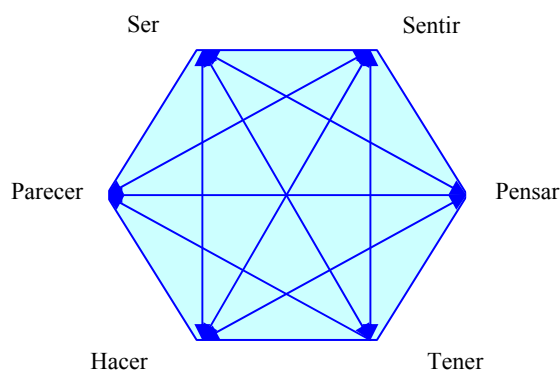
El desarrollo profesional del docente exige pues el desarrollo humano de dicho docente. El docente puede dominar la planificación didáctica, manejar el proceso evaluativo, conocer a la perfección las tareas didácticas participativas, poseer todos los conocimientos propios de su especialidad, etc. Pero si es una persona inmadura, con una personalidad conflictiva y defensiva, incapaz de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con sus alumnos, su crecimiento profesional se verá afectado constantemente por el fracaso y la frustración (p. 3).

La formación tiene mucho que ver con la educación de la razón, la educación de la personalidad y la consecuente madurez personal. Ésta no sólo depende de la edad, de los títulos... La madurez personal tiene muchas lecturas: evolutiva, intelectual, emocional, sexual, lingüística, profesional, psicosocial... En todas las edades y en todas las profesiones la consideramos *vector de la formación*. Para un profesor es un reto principal consigo mismo. Siendo así, cabe conceptuarse como una pretensión educativa principal compartida por profesores y alumnos, porque también se relaciona con el estado de la propia sociedad:

Hoy se ha producido en el mundo moderno una socialización de la inmadurez y nos encontramos con masas de población adulta convertida en adolescente. También los criterios de madurez están en un tono auténticamente adolescente y ésta es un poco la realidad verdaderamente negativa en que nos encontramos (E. Rojas, 1990, p. 13).

En nuestra investigación (A. de la Herrán, e I. González, 2002), realizada durante doce años en torno fundamentalmente a la “malapraxis docente”, concluimos con que aproximadamente el 70% de los errores habituales que los profesores manifestaban cometer no tenían tanto un origen técnico, cuanto personal. Y que esos errores de origen personal podrían asimilarse mayoritariamente a ‘egocentrismo docente’ que podría ser el constructo-fuente de la “inmadurez profesional”. Los comportamientos egocéntricos de los docentes podrían en última instancia identificarse con *infantilismos adultos*, esencialmente asimilables a características del periodo preoperatorio *piagetiano*. Así pues, no es verdad que el egocentrismo se supere a los siete años, aproximadamente: puede ser la característica de la vida adulta y del desempeño profesional.

Al tratarse de una variable interna con tanta repercusión externa, la expresión de la inmadurez o madurez dependen sólo relativamente del entorno o contexto comunicativo en que tiene lugar. Si acaso se *desnuda más* en entornos afectivamente cercanos, en los que la persona puede relajar su autocontrol, no tiene por qué mostrar su yo social y en donde sus mecanismos de defensa pueden inhibirse a favor de una mayor espontaneidad o impulsividad, según los casos. En entornos más sociales o profesionales, los comportamientos inmaduros se disimulan en mayor medida.



Ámbitos en que se refleja de la madurez e inmadurez personal

Este estudio -que podría replicarse en otros ámbitos profesionales- revela un gran reto oculto, casi inconfesable, de la Didáctica General de mañana, desde el tema que nos ocupa. Pero también la actualización de la madurez personal como variable irrenunciable para quienes nos dedicamos a la educación. Y, desde ella, como afirma A. Medina (1993), a la ‘personalidad del profesor’, “Entendida como estructura y base del

pensamiento innovador del docente, de modo que puede incorporarse a una perspectiva más extensa del desarrollo profesional”.

5.3.2 Motivación del profesor

5.3.2.1 Significación y alcance de la motivación docente

Partamos de tres premisas, necesarias a nuestro juicio para razonar este delicado asunto con mayor acierto:

- a) El docente es un profesional ‘observado’. Las características del trabajo docente hacen del profesor un profesional ‘de cara al público’ (A.S. Neill, 1979) y por tanto, como indica M. Martín Bris (1997), ‘observado’ por muchos agentes y desde multitud de aspectos, evaluado desde varios puntos de vista y además responsable de buena parte de las acciones y resultados en los ámbitos académico, educativo y social.
- b) Además de ser un profesional ‘observado’, es una persona sometida a un permanente roce social, dentro y fuera del aula, con personas afines con las que se sintoniza y con otros colegas, directivos y padres que, siendo insufribles, no se pueden evitar. Para capear a los manipuladores (I. Nazare-Aga, 2002) y sobrevivir a otros tipos de insoportables (F. Gavilán, 2001) recomendamos estas entretenidas lecturas.
- c) En docencia, *‘quien siembra no siempre cosecha’*. Es evidente que la práctica de la enseñanza es una tarea más de *sembradores* que de *cosechadores*:

el impacto de los profesores de cara al futuro es extraordinario aunque, dado el lapso de tiempo que transcurre entre causa y efecto, esto puede pasar inadvertido para muchos. De todos modos, es verdad que la formación y las enseñanzas recibidas se proyectan siempre en el futuro (R. Díez Hochleitner, 1998, p. 30).

- d) La docencia es una profesión dura, como lo son otras. Si bien es creciente la sensibilidad y conciencia del profesorado ante sus propios problemas (C. Martín Rodríguez, y M. Ruiz Corbella, 1996, p. 154) y de la sociedad hacia los problemas del profesorado, no está claramente demostrado que la docencia sea una profesión más dura que otras. En ella, como en otras, cabe una diversidad enorme de motivaciones, situaciones y grados de compromiso. Es preciso, pues, contemplar la profesión con distanciamiento y amplitud, para acceder a un conocimiento más objetivo de la profesión.

Conceptuamos *motivación* como activación y orientación de los comportamientos. La adecuada motivación del profesor es componente básico de satisfacción y mejora. Desde aquí, nos preguntamos con J.L. García Llamas (1999, p. 56): ¿Qué factores animan a dar lo mejor de sí a los docentes?, ¿cómo debe ser un lugar de trabajo estimulante? Identificamos dos grandes fuentes de motivos: 1) Externos: Más estáticos (reconocimiento social, sueldo, contexto de enseñanza, ambientes de trabajo, etc.) y más dinámicos (posibilidades de avanzar en la carrera docente, actividades formativas, innovaciones, satisfacción desde los alumnos, etc.). 2) Internos: Madurez personal, vocación e identidad profesional, sensibilidad y compromiso son el propio desarrollo profesional y personal, vivencia de la docencia como relación de ayuda a otras personas y servicio social, autoestima docente, conocimiento didáctico, ética aplicada a la comunicación con los agentes, trabajo orientador e instructivo sus alumnos, satisfacción con la tarea, etc.

Una motivación profesional equilibrada necesita de ambas fuentes, y parece conveniente tener en cuenta además dos cuestiones previas: La primera se refiere al realismo. Por ejemplo, no es un secreto que la llamada ‘carrera docente’ no es una variable bien resuelta. Sin embargo, podría serlo una incentivación fundamentada en varios conceptos complementarios: la antigüedad en la enseñanza y en el puesto, la evaluación

de la docencia¹, la participación activa en grupos de trabajo de planificación y evaluación curricular, el desarrollo de investigaciones en y sobre la enseñanza, el diseño, desarrollo y evaluación de innovaciones organizativas y didácticas, la formación continua recibida, las responsabilidades desarrolladas en el centro, etc. La segunda tiene que ver con que *las motivaciones por lo externo se desarrollen preferentemente en función de por lo interno*, y no al revés. ¿Por qué? Primero, porque el proceso de DPPD se condensa y se realiza en el concurso de la propia formación, que es el *vector* estructurante de la profesionalidad. Y segundo, porque de este modo queda abierta la posibilidad de la dimensión motivadora se potencie hacia más y mejor motivación, incluyendo otra clase de metamotivaciones o *necesidades de ser*, como ya explicó A.H. Maslow.

5.3.2.2 Perspectiva cíclica del DPPD: La motivación docente a lo largo del tiempo

Si bien puede hablarse de un 'ciclo de vida profesional' (A. Bolívar, 1994, 1999) ligado a la propia formación, se han dado algunas descripciones de fases del DPPD en función de cambios normales de la motivación docente. A nuestro juicio, no se trata tanto de descripciones o de previsiones lineales, independientes de todo contexto y de otras variables externas e internas relevantes, sino de aproximaciones con un valor orientador. Sin duda, una interpretación con base en el reduccionismo, y un mayor o menor 'determinismo cíclico' puede alejarnos bastante del conocimiento de la realidad. Con estas cauciones, proponemos tres modelos cíclicos:

- a) Modelo de M. Huberman (1989): El profesor sigue estas 'fases': 1) Inicio de la carrera docente (1-3 años): Descubrimiento y ajustes para la supervivencia. Socialización. 2) Estabilización (4-6 años): Progresiva identidad profesional. 3-1) Apertura a la innovación (7-18 años): Desarrollo profesional, o bien 3-2) Cuestionamiento generalizado (7-18 años): Estancamiento o crisis. 4-1) Serenidad (19-30 años), o bien 4-2) Conservadurismo (19-30 años). 5) Despedida y progresiva y disolución del compromiso profesional o desencanto (31-40 años).
- b) Modelo de R. Gilbert (1996). Un profesor que se incorpore a un centro educativo puede seguir las fases siguientes: 1) *Ilusión inicial*: Esperanza en la posibilidad de desarrollar un gran trabajo, unida a episodios de inseguridad en las propias posibilidades, casi siempre aplicadas a situaciones concretas. 2) *Decepción en los primeros meses de trabajo*: Descubre que el centro no es como esperaba. No se cumplen sus expectativas. Algunos de sus compañeros no comparten sus objetivos, lo que le produce sentimiento de frustración. 3) *Integración de lo positivo y de lo negativo*: Fase de fertilidad creativa, desarrollo de la crítica hacia lo que le rodea. Progresivo ajuste a la contexto, sin abandonar del todo las intenciones iniciales. 4) *Aceptación con carácter de estabilidad*: Bien orientada a la satisfacción o integración, o al descontento.
- c) M. Huberman, C. Thompson, y S. Weiland (1998) han compilado, resumido y comparado media docena de estudios que recogen intentos de establecer "etapas evolutivas dentro de la carrera profesional" (C. Marcelo, 2002).
- d) Modelo de periodos formativos de A. de la Herrán: 1) *Contemplando la montaña*: periodo de adaptación y de búsqueda de identidad profesional: Descubrimientos y aprendizajes conceptuales, de procedimiento y de actitudes para la sobrevivencia inicial. 2) *Comenzando a caminar hacia la montaña*: fase de distorsión del objeto: 2-1) Los primeros pasos y las primeras sensaciones del camino: fase de omnipotencia desinformada: predominio de generalizaciones subjetivas. 2-2) Aparece el cansancio y algunas incomodidades: fase depresiva: reparación especial en aspectos negativos. 3) *Tomando contacto con el ritmo personal, en función de las propias fortalezas y debilidades*: fase de síntesis o de progresiva consolidación de la identidad

¹ J.M. Nieto Gil (1994) relaciona expresamente la evaluación educativa con el desarrollo profesional, cuando expresa: "La evaluación educativa es una actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes" (p. 13).

profesional. 3-1) Aparecen las ganas de pararse y de quedarse junto al camino: fase de progresiva mineralización, o bien 3-2) Se cree posible llegar a culminar la cima con éxito y se calculan los recursos disponibles para ello: fase de equilibrio dinámico. 4) *Bajando la montaña*: fase de vuelta. 4-1) Desandando el camino: fase de amargor, o bien 4-2) Descendiendo la montaña por la otra cara: fase de satisfacción acumulada. 5) *Contemplando de nuevo la montaña*: fase final: últimos trabajos para los demás, desapego y despedida.

5.3.2.3 Líneas de acción para favorecer la motivación del docente

Para M. Martín Bris (1997), la motivación del profesorado ha de abordarse desde diversos frentes:

- 1) Individual. Autosatisfacción por el trabajo bien hecho y el cumplimiento de los compromisos y responsabilidades.
- 2) Equipo de ciclo/departamento/comisión pedagógica, etc., producto de un mutuo intercambio y coordinación.
- 3) Claustro de profesores. En la toma de decisiones.
- 4) Grupo de alumnos y padres de alumnos. En el respeto por su trabajo y autonomía, así como en el reconocimiento del esfuerzo, orientación y modelo.
- 5) Equipo directivo. Ejerce una fundamental tarea en este sentido; del equipo depende en buena medida el clima de trabajo y la cultura del centro en el que trabaja.
- 6) Comunidad educativa. Valorando el trabajo en su conjunto y apoyando las líneas de trabajo acordadas.
- 7) Servicio de Inspección Técnica. Prestando el asesoramiento técnico que necesite, resolviendo sus dudas y propiciando la comunicación
- 8) Administración educativa. Acercándose al trabajo docente, valorándolo en su justa medida y compensando en todas sus vertientes.
- 9) La sociedad. Reconociendo el papel que desempeña en su seno y la trascendencia de sus funciones en la articulación social la consecución de un modelo ampliamente compartido, basado en una serie de valores fundamentales. Superando el enfoque docente de enseñanza para llegar al educativo. No descargando todo el peso del sistema en el profesorado; compartiendo con él la responsabilidad de la formación de los ciudadanos.

Los proyectos educativos pueden canalizar y orientar el DPPD, en la medida en que están más o menos presentes. Podrían no existir, vegetar, estar vivos y activos, e incluso estar muriendo, quizá para resurgir de sus cenizas. El dinamismo de los proyectos del centro y la relación o participación del docente en ellos incide en su propio DPPD. Los proyectos compartidos unen y favorecen el crecimiento. Si además su desarrollo es cooperativo, puede favorecer el incremento de respeto, reflexión productiva, autoestima individual y colectiva, complementariedad y síntesis, innovación, regeneración del tejido relacional que pudiera estar dañado, apertura a *zonas de próximo desarrollo* (Vigotsky). Algunos de los proyectos que más pueden incidir en el DPPD, percibidos desde el propio docente, son:

- 1) Su proyecto de vida, del que la práctica docente es una parte de mayor o menor, más central o más periférica relevancia.
- 2) Su 'proyecto didáctico', que se podría subdividir en:
 - a. Su propio 'proyecto de enseñanza': Ligado a tomas de decisiones compartidas con el equipo educativo de la propia etapa, así como de otras etapas en aspectos relevantes: Mejora, adecuación y enriquecimiento del currículo, entendido como ámbito susceptible de *recreación*, y no sólo un conjunto de prescripciones que cumplir, diseño y desarrollo del plan de acción tutorial, educación en valores y temas transversales, metodología didáctica, recursos didácticos incluidos los libros de texto, TIC, biblioteca, instalaciones, etc., evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, investigación en la enseñanza, respuestas didácticas a los alumnos con necesidades educativas especiales y criterios para la realización de

adaptaciones curriculares, plan de convivencia, actividades complementarias y extraescolares, etc. Planificación y desarrollo de la programación de aula, a partir de las decisiones anteriores. Diseño y desarrollo de propuestas metodológicas concretas, en función de la formación de sus alumnos y la orientación educativa de los padres o tutores. Mejora e innovación permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje planificados por el equipo de etapa y desarrollados en su aula

- b. Su proyecto de formación: enfocado y realizado en función del modo de entender su 'proyecto de enseñanza'. Incluye los proyectos de investigación educativa o de materias relacionadas, en que el docente puede estar implicado a título individual, bien para adquirir un título superior (doctorado), bien por interés personal o para la difusión de la cultura y el conocimiento, etc.

- 3) La mejora de los climas sociales del centro, considerados generalmente o desde la perspectiva de sus subsistemas (del aula, con los demás compañeros, con la dirección, con los padres, etc.).
- 4) Los proyectos actuales o futuros de innovación institucional, que pueden ser de etapa o de centro.
- 5) Los proyectos organizativos del centro, que indirectamente inciden en el profesor. Especialmente, de la dirección y de los equipos funcionales.

Otra lectura más sintética, que es componente esencial de los proyectos anteriores, es la construcción de la *cultura colaborativa* del centro.

5.3.3 Cultura de la colaboración e innovación

5.3.3.1 Concepto de 'cultura de la colaboración'.

La 'cultura de la colaboración' es un constructo didáctico complejo que cobra sentido en la medida en que, en conjunción con el DPPD apuntala una "cultura profesional" deseable (F. Imbernón, 1994). Nos podemos aproximar a su conocimiento mediante los siguientes argumentos:

- a) Es a la vez fundamento, pretensión, medio idóneo, método indirecto favorecedor y reflejo del DPPD en el centro.
- b) Es un anhelo conveniente para el desarrollo del trabajo docente, en cualquiera de sus planos, en la medida que, por un lado, es un factor de *antiestrés*, cohesiona más, por reduce los posibles aislamientos personales. En conjunto, favorece la seguridad profesional. Vendría a ser como el lubricante que recubre las piezas en fricción e impide notablemente su desgaste. Por otro, se encuentra relacionado con la 'innovación didáctica' y la 'calidad de enseñanza', aunque no las suponga. Podría percibirse como el *substrato* que favorece el crecimiento de buenas semillas (formación, procesos de innovación y cambio, etc.), porque optimiza la *reflexividad* y desde ahí multiplica la eficacia de las oportunidades del DPPD en personas y equipos.
- c) No se opone, aunque pudiera parecerlo, a la 'cultura de la individualidad'. Nos parece de interés una cautela, que C. Marcelo (2000) recoge de la posición equilibradora de A. Hargreaves:

El individualismo, decía A. Hargreaves (1993), se está viendo como una herejía contra el cambio educativo. Sin embargo, en palabras de Huberman «Hablando con claridad, hay profesores que trabajan solos, aprenden solos, y derivan la mayor parte de su satisfacción profesional solos, o mejor dicho, a través de sus interacciones con los alumnos en lugar de con los compañeros» (p. 23). Este tipo de profesores pueden trabajar también para el desarrollo de su escuela, aunque a un nivel más cercano al aula, o al Departamento (p. 407).

O sea, que 'cultura de la colaboración' no anula a la 'cultura de la individualidad', sino que la puede realzar.

- d) Se opone en cierto modo a la cultura burocrática, aunque ambas suelen darse a la vez en la mayor parte de los casos. A. Bolívar Botía (1994), reelaborando la concepción de los centros de Saxl, Miles y Lieberman, ha sintetizado así los rasgos de los centros como culturas burocráticas versus como culturas de colaboración:

CENTROS COMO ESTRUCTURAS FORMALES BUROCRATICAS	CENTROS COMO CULTURAS DE COLABORACION
<p>* Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula.</p> <p>* Los profesores son vistos como técnicos, gestores "eficientes" de prescripciones externas.</p> <p>* No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones</p> <p>* La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.</p>	<p>* Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.</p> <p>* El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.</p> <p>* Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.</p> <p>* Los líderes/directivos o asesores promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.</p>

Fuente: A. Bolívar Botía (1994, p. 27)

A. Bolívar Botía (1994) hace ver que en la realidad se sintetizan ambas facetas. Y añade:

Los centros escolares, como organizaciones, presentan -entonces- una doble faz paradójica. Por una parte son estructuras burocráticas, jerárquicas, donde procedimientos formales rigen las relaciones entre los miembros y la distribución funcional de tareas. A nivel práctico, más internamente, esta imagen burocrática de la escuela se difumina, por ser sistemas "debilmente articulados", con una difusividad de objetivos y tareas. Así, por ejemplo, hay esferas altamente reguladas (p.e. horarios de clase) y otras que gozan de gran autonomía (p.e. tareas en el aula) (p. 27).

Desde nuestro punto de vista, esto no es una *paradoja*, como tampoco lo es que en el cuerpo humano haya partes duras u óseas y partes blandas. Otra cuestión será que lo duro se pueda deteriorar y lo blando osificar, en cuyo caso podríamos entrar en la percepción de una patología. De todos modos, la innovación, aunque pueda afectar a todas las variables del centro, el curriculum y la enseñanza, sobre todo aflorará de un modo estable en la blandura.

5.3.3.2 Variables de la 'cultura colaborativa'. La cultura colaborativa, sus grados y sus facetas están muy sujetas a dos grupos de variables:

- Externas al profesor: Clima social del centro, tradición colaborativa del centro (incluyendo el papel de las familias y de los alumnos), historia didáctica del centro (o de la etapa), liderazgo de la dirección, existencia de figuras de influencia positiva (líderes colaboradores) o negativa (líderes boicoteadores, frenos, etc.), etc.
- Subjetivas: Percepción del compañerismo, del respeto, la amabilidad, el agradecimiento, etc., antecedentes de apoyo y ayuda de cualquier miembro u órgano de la comunidad educativa, motivación del profesor por la colaboración, orientación formativa del profesor, participación en proyectos, cantidad de relaciones interpersonales, etc.

5.3.3.3 Efectos de la 'cultura colaborativa'.

Para C. Moral Santaella (1997, pp. 19 y ss.), el desarrollo profesional es colaborativo e implica: 1) La construcción de nuevos roles acerca del profesor que es considerado como un líder en su propio desarrollo. 2) Nuevas formas de entrenamiento (coaching a pares, investigación-acción, etc.). 3) Nuevas estructuras (grupos de resolución de

problemas, equipos de trabajo situados en la escuela para la toma de decisiones, etc.). 4) Nuevas tareas (diarios y escritos personales, analizando y describiendo estudios de caso de la práctica, trabajando de forma colaborativa, etc.). 5) Una cultura de indagación de donde surja el aprendizaje profesional como una parte esencial de la vida de la escuela (Lieberman, 1995).

Una forma clara y didáctica de expresar *tipológicamente* el resultado puede ser la de A. Hargreaves (1991), y Hargreaves, Mc Millan, y Wignall, que reproducimos de A. Bolívar Botía (1994):

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Individualidad, privacidad, física y psicológicamente aislados. Relaciones formales, externas.	Baja permeabilidad: Centro dividido en subgrupos aislados, con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en el interior de estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, formales, como gestión administrativa. Impuestos externamente.	Sentido de comunidad: Apoyo y relación mutua, autorevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en el aula. Enseñar sin interferencias. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables en el tiempo, sin cambiar los miembros fácilmente de uno a otro. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Trabajo primariamente individual. Las reuniones formales son un recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea, participación voluntaria, diálogo abierto, etc. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están limitados.
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Los profesores se identifican en función del subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo compartido es artificial/forzado, no respondiendo a sus intereses o motivaciones. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión de centro como conjunto. Se comparten valores, procesos y metas. Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas por zonas acotadas. Organización celular. Aulas y espacio compartimentalizados. Funcionarios que cumplen con su trabajo.	Organización escolar por materias, niveles o áreas departamentalizadas. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Planificación o programación por equipos conjuntos de curricula diseñados externamente. Imposición por directivos/expertos de reuniones y trabajos de manera forzada.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El Centro como unidad y agente de cambio.

Fuente: A. Bolívar Botía (1994, p. 34)

Por lo que respecta al reflejo de la 'cultura de la colaboración' en las aulas, observamos que, sólo si la colaboración se desarrolla fuera de ellas, podrá favorecerse en las aulas desde la coherencia. Siguiendo la lógica de esta 'cascada de coherencia confuciana', deducimos que el epicentro de esta cultura en cada centro debería ser el equipo directivo. Por tanto, el trabajo de la 'cultura de la colaboración' en las aulas no comienza en ellas, sino en los climas sociales de centro, que acaban por penetrar, por *ósmosis*, en la comunicación didáctica del día a día. A partir de aquí, es posible concebir los espacios de las aulas, no sólo como fuentes de cooperación, sino como *células didácticas* de colaboración que a su vez realimentan y oxigenan el tejido social de forma concreta desde los climas de centro. Es este intercambio en doble sentido lo que propicia y afianza la coherencia didáctica de un centro docente.

5.3.3.4 Facilitadores de la colaboración

La colaboración requiere o puede verse potenciada por:

- La actitud (querer), el conocimiento (saber), la voluntad de mejorar (querer aprender), reflexionar, un cierto grado de *utopía* (deseo permanente de algo mejor) y una confianza básica en las personas con las que se interactúa
- Una actitud crítica propia de su dinámica comunicativa. Para Meyers (1987) y Brookfield (1987), pensar críticamente es la base del desarrollo de la personalidad y

del mantenimiento de un estado democrático donde todo sujeto pueda participar dando su opinión personal (C. Moral Santaella, 1997, p. 57, adaptado).

- c) Una dirección *democrática* que no sólo tenga poder, sino también autoridad (liderazgo).
- d) Los proyectos educativos compartidos que gusten o interesen, o los individuales apoyados afectiva o institucionalmente

5.3.4 Formación continua y conocimiento docente

5.3.4.1 ¿Quién necesita formación?

Cualquier profesional se forma permanentemente. En la profesión docente, el desarrollo profesional implica que los futuros profesores deben ser formados a lo largo del tiempo, lo que requiere un aprendizaje continuo y constante, lo que a su vez conlleva un cambio evolutivo sobre los esquemas de formación tradicionales. Se relaciona con un poderoso ciclo de mejora, en el que cuanto más aprenden, más abiertos están a nuevas posibilidades y a buscar nuevos conceptos para aprenderlos y asimilarlos (C. Moral Santaella, 1997, pp. 19 y ss.).

En el caso del docente, esa formación no sólo ha de tener una intención actualizadora, sino a veces básica o inicial, en sentido estricto. Las acciones formativas para la actualización, al ser más objetivas, es más sencilla de proponer y de obtener. La segunda, de un carácter más básico, al comprometer a toda la persona, puede encontrar más resistencias. La única posibilidad es que, además de fundamentales, se interpreten como *urgentes*.

En ambos casos, para que la formación continua redunde en el DPPD se precisa un mínimo grado de receptividad y de orientación del profesional a su propia mejora. Y he ahí la paradoja: en ocasiones los menos necesitados son los más dispuestos a desarrollarla. O sea, que:

los profesores que pueden ser ya bastante eficaces son los más dispuestos a dar la bienvenida a las nuevas ideas y a los cambios que aquellos que presumiblemente tienen más que ganar y menos que perder como resultado del desarrollo profesional (D.L. Duke, y R.J. Stiggins, 1997, p. 175).

5.3.4.2 Demandas de formación

La experiencia en formación continua nos informa de que, efectivamente, hay demandas *básicas*: por ejemplo, técnicas de enseñanza en la etapa de referencia, cómo motivar al alumno, cómo investigar en el aula, la gestión de procesos de indisciplina en el aula, etc. Y demandas *para la actualización*: por ejemplo, usos didácticos del blog, matemática recreativa para ESO, el diseño y desarrollo del plan de convivencia, etc. Pero además es preciso hablar de *demandas manifiestas y tácitas*, de *demandas paliativas y preventivas*, de *demandas inmediatas o urgentes*, de *demandas profesionales y folklóricas*, de *demandas optimizadoras y reparadoras*, etc.

M. Pérez Serrano (1999) ha intentado sistematizar las demandas de formación concretas, mediante una investigación diagnóstica sobre las necesidades formativas de 1200 profesores de Enseñanza Obligatoria de todas las CCAA, resultando las más necesitadas: 1) Técnicas de tutoría. 2) Orientación al alumno en los todos los ámbitos académico, personal y profesional 3) Uso de estrategias de actuación docente en la observación, las entrevistas, los hábitos de estudio y trabajo, así como en el empleo y manejo de los instrumentos pertinentes para ello. 4) Destrezas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares. 5) Nuevas tecnologías en la tarea académica del profesor. 6) Propuestas metodológicas actuales en el desarrollo de las clases diarias. 7) Estrategias de investigación aplicada en el aula. 8) Teoría y práctica de la evaluación de los alumnos, de los proyectos y de los programas del centro. 9) Trabajo en equipo de profesores del mismo centro. 10) Actualización continua en el campo científico (p. 21, adaptado). Este tipo de estudios descriptivos, aunque informativos, tienen utilidad limitada, por su variabilidad sujeta al tiempo y los contextos: los tiempos cambian, los alumnos y las

situaciones cambian. O sea, es posible que muchos profesores no se vean identificados en aquellas propuestas.

Además, ya hemos hecho notar que, con frecuencia, no toda necesidad formativa se demanda (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). Esto ocurre también con los aspectos afectivos del docente, tan relevantes como frecuentemente protegidos o blindados por su “ego” (A.S. Neill, A. 1979, A. de la Herrán e I. González, 2002). En efecto, A. Rodríguez e I. Gutiérrez (1995, p. 25) ya lo han señalado claramente:

La formación de los profesores no puede basarse sólo en los aspectos cognitivos o en destrezas comportamentales, sino que es también una cuestión de afectividad, de actitudes, valores [...] tiene que ver con [...] personalidades seguras de sí mismas, capaces de innovar porque son capaces de criticarse a sí mismas y asumir las críticas sin sentirse amenazadas, capaces de asumir el riesgo que supone dejar los caminos ya conocidos y emprender otros nuevos. Tiene que ver también con actitudes de apertura, con habilidades de comunicación, etc.

5.3.4.3 Modalidades de formación permanente

Intentaremos exponer una clasificación de modalidades de formación permanente, tomando como criterio clasificador la creciente sistematicidad (intencionalidad, planificación, evaluación, etc.), la intensidad y número de profesores implicados y -salvo excepciones- la posibilidad creciente de desembocar en innovaciones y cambios institucionales:

a) **Formación asistemática basada en el intercambio informal entre compañeros.**

Se basa casi exclusivamente en el buen clima de comunicación que pueda existir entre dos o más compañeros en el centro. Tiene lugar mediante intercambios de experiencias y pareceres, preguntas y resolución de dudas, etc. Se puede desarrollar en un aula, un despacho, una sala de reuniones, junto a la máquina de café... Tiene como ventaja la inmediatez, la precisión y la posibilidad de intercambiar reflexiones en el tema concreto. Como inconvenientes puede tener la validez de la información intercambiada y su bajo grado de sistematicidad. Para muchos profesores, no obstante, es la principal formación continua más valiosa.

b) **Formación sistemática basada en la supervisión entre compañeros:**

Los cursos de supervisión por expertos internos pueden ser eficaces para aquellos temas basados en la elaboración de lo que se sabe o se realiza –y no, por tanto, en la incorporación de elementos nuevos que sean desconocidos para los miembros del equipo docente-, según qué expertos intervienen y, en general, más eficaz en aquellos casos en que se prefiere al compañero-experto como formador, que a un externo. La supervisión, ampliamente entendida (como evaluación – aprendizaje – autonomía – innovación – mejora), tiene como ventaja la alta contextualización, la continuidad, la posibilidad de hilar más fino allí donde haga falta, el imperativo de impulsar iniciativas muy diversas y simultáneamente, y el hecho de poder recurrir informalmente a la persona experta, porque es compañera y radica en el mismo centro. Para P.S. de Vicente (1990: 546) la supervisión se desarrolla con la pretensión compartida de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No enjuicia las actuaciones. Es interesante la supervisión voluntaria, autorregulada y no-vigilada, tanto pre, inter o postcomunicativa.

c) **Formación sistemática basada en el ‘coaching’ entre compañeros.** En el mundo de la empresa, el coaching tiene un desarrollo considerable (M. Goldsmith, L. Lyons, y A. Freas (2001). En el contexto educativo, por coaching se entiende una modalidad de supervisión algunas de cuyas peculiaridades son (P.S. de Vicente, 1990: 546, adaptado):

- 1) Es un entrenamiento reflexivo cuya finalidad es analizar, planificar, contrastar o mejorar la práctica, para interiorizar una mejora.
- 2) Suele tratar de la observación de la enseñanza o la autoobservación de la práctica.

- 3) Los papeles de los participantes están definidos: uno hace de *entrenador* y otro de *practicante*. Los diversos roles vienen definidos por la condición de *experto interno*.
- 4) Los procesos a desarrollar entre uno y otro se basan en una devolución no sancionadora, proporcionada por mejores conocedores del ámbito de trabajo.
- 5) Su grado de sistematicidad es superior a la supervisión convencional: El tema está más delimitado, el entrenamiento es más intensivo, se puede apoyar en diarios o en guías para la reflexión, sobre las que apoyar el contraste y el diálogo, y para determinados aspectos puede ser más efectivo.
- 6) Promueve el compañerismo (Showers), al basarse en la buena relación, el interés práctico y el afecto.
- 7) Se trata de una estrategia económica que puede permitir a un colectivo docente innovar en varios frentes a la vez, preparados por colegas mejor conocedores.

En ocasiones, el coaching se formaliza institucionalmente, definiendo la figura de ‘profesores tutores’, ‘profesores guías’ o ‘mentores’, que, desde papeles muy definidos como “orientadores de docentes” in situ (P.S. de Vicente, 1995), favorecen la formación continua y el DPPD desde una comunicación didáctica. Pueden asimilarse a este caso el de los profesores que acompañan a otros profesores-alumnos en el Practicum, a los que acceden a una plaza, a quienes desde un enfoque clínico centran su interacción en asesorías puntuales, en situaciones problemáticas, etc.

- d) **Formación sistemática basada en la supervisión de autoridades académicas:** En determinados sistemas educativos, se ha intentado regular la supervisión externa con mayor o menor éxito. Pongamos dos casos: uno fallido aunque no por causas endógenas, el caso de la Reforma Educativa Boliviana, y otro exitoso, el del Sistema Educativo Cubano:

- 1) Reforma Educativa de Bolivia (1992-2002): Promovió un modelo de *supervisión formativa externa*, desarrollada de una manera sistemática y formalizada por agentes cuya función específica sea facilitar el DPPD. Esta Reforma Educativa “ensayó un concepto de supervisión formativa para implementar su nuevo currículo”. Así lo describen M.E. Contreras, y M.L. Talavera (2005):

Ahí se instituyó durante un tiempo la figura del Asesor Pedagógico como profesional encargado del desarrollo profesional de los docentes a nivel de los núcleos escolares. La resistencia de los directores de escuela a la intromisión de un funcionario mejor pagado y con mayor autoridad pedagógica que la suya fue una de las causas de que finalmente se dejara de lado esta iniciativa que tenía la posibilidad de constituirse en una buena fuente de apoyo para los docentes..

- 2) Caso del Sistema Educativo de Cuba: Desarrolla con éxito, en gran parte por la habituación de sus agentes, un concepto de supervisión interna y externa a los centros, con la triple finalidad de ayudar, controlar y evaluar la enseñanza. Según la pedagoga N. Álvarez Aguilar¹, la supervisión de las clases de los docentes constituye una parte integrante de la supervisión general, y se le concede gran importancia. Se denomina ‘control al proceso docente-educativo’. Analicemos algunos aspectos de ella:

- **Niveles educativos:** Todos: círculos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Preparatoria y Universitario, de modo acorde con sus particularidades.
- **Objetivos:** 1) Evaluar la actividad profesional del docente. 2) Mejorar la calidad de las clases. 3) Mejorar la actividad educativa continua del profesor dando propuestas que serán evaluadas posteriormente.
- **Tipos de supervisión:** Hay dos tipos: 1) Las supervisiones a profesores con experiencia determinan sus ‘evaluaciones del trabajo del año’. 2) Las llevadas a cabo con profesores noveles no computan para la ‘evaluación del trabajo del

¹ N. Álvarez Aguilar (2007). Comunicación personal. Profesora titular de Didáctica del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona" de la Universidad de Camagüey (Cuba).

año'. Con ellos se realiza una actividad que se denomina "entrenamiento metodológico conjunto", donde directivos técnicos municipales y provinciales asesoran y forman a estos profesores. Quiere esto decir que cuando los directivos escolares supervisan (controlan y evalúan) una clase, cualquier docente ha recibido una preparación metodológica previa.

- **Organización y procedimiento:** La supervisión se inscribe como una actividad más del denominado 'trabajo metodológico' que se realiza en cada centro, y que tiene como propósito principal mejorar el proceso docente-educativo. Se realizan a todos los profesores generalmente dos veces en el semestre y no se avisan con anterioridad, son *sorpresivas*. Una vez concluida la clase que ha sido visitada, se reúnen el profesor y los evaluadores (puede ser más de uno) y le plantean los aspectos positivos y negativos, escuchan su opinión y le otorgan una evaluación (Bien, Regular, Mal). Dejan un cuerpo de sugerencias que después en los próximos controles se toman en cuenta. Las supervisiones a profesores con experiencia influye en su evaluación anual y también en su salario.
 - **Contenido:** Las supervisiones versan sobre temas pedagógicos y didácticos, se imparten clases, se desarrollan modelos por parte de docentes con experiencias. Los aspectos que se evalúan se relacionan con: la asistencia, el cumplimiento de los objetivos, el dominio de los contenidos por el docente, el trabajo con los valores, la participación de los alumnos en clases, la selección de los métodos didácticos, los usos de medios, la disciplina en el aula, etc. También se toman en cuenta los problemas que se han detectado en la escuela y que constituyen objeto de análisis en las preparaciones metodológicas de los docentes.
 - **Agentes supervisores:** Desarrollan funciones de supervisión los directivos de los centros: directores, subdirectores, jefes de disciplinas docentes, jefes de cátedras. También directivos técnicos municipales, provinciales y nacionales cuando realizan las inspecciones a los centros. En la Educación Superior los controles los hacen los jefes de colectivos de año, los jefes de carrera, de disciplina, vicedecanos docentes o el vicerrector docente.
- e) **Formación asociada a trabajos didácticos de órganos y grupos de trabajo.** Con frecuencia los diversos profesores, integrados en órganos colegiados y grupos de trabajo, desarrollan funciones cuya desembocadura es su formación continua. Esta formación puede influir significativamente en su desarrollo profesional (Ch. Barrios, 1997). Se trata de actividades que pueden desarrollar tareas docentes y solucionar problemas profesionales e indirectamente pretender la formación, aunque no siempre son conceptuadas de este modo. Desde ellas pueden desarrollar tareas de gestión, planificación, desarrollo de programas, evaluación, etc. En su desarrollo normalmente huelga la figura del experto externo, aunque puedan realizarse consultas a órganos superiores, internos o externos. La sistematización es autoestructurada (personas, plazos, espacios, condiciones, etc.)
- f) **Formación prescrita por la titularidad o la dirección del centro.** Estas situaciones se basan en la hipótesis tácita de que los profesores son los receptores de la formación, y de que el órgano directivo es el encargado de su planificación (tema, formato...). Además, la valoración del titular o el director suele ser decisiva para la evaluación final de la acción formativa y de tomas de decisiones posteriores. Al desconsiderar la variable 'equipo educativo', este tipo de acción formativa suele enriquecer personalmente, pero no suele desembocar en procesos de innovación didáctica u organizativa. Un equipo educativo se puede acabar acostumbrando, bien por indiferencia, bien por imposibilidad de hacer otra cosa. La motivación del equipo por las razones anteriores es limitada. Con frecuencia, docentes cuyo DPPD está orientado a la innovación ven muy limitada su expectativa profesional. La clave del éxito se basa en que el equipo educativo no haya conocido otra cosa y en experiencias anteriores consideradas como satisfactorias. Por todo lo anterior, podría considerarse un 'eslabón perdido' entre el curso convencional y la formación en centros.

g) **Formación mediante cursos convencionales.** Se basa en la convocatoria de una *oferta formativa* a la que pueden acudir profesionales de diversos centros y, según la temática u otros criterios, de diversas etapas. La propuesta no es demandada directamente por los profesores destinatarios, aunque se haya realizado por aproximación por un asesor o técnico, quizá desde un diagnóstico de necesidades. Favorece el enriquecimiento personal. El paso de este nivel personal al ámbito de la innovación grupal, de equipo o de centro es excepcional. Puede darse cuando el asistente tiene una responsabilidad curricular, un significativo liderazgo en su centro de origen o cuando el tema concreto es de un interés extraordinario para el centro de referencia. En general, coincidimos con S. de la Torre (1993, p. 38) ha señalado sobre esta modalidad de acciones formativas que: “El conocimiento académico transmitido mediante cursos abiertos a cualquier tipo de profesor, se ha mostrado poco eficaz para implantar innovaciones en las escuelas. [...] Con ello no pretendemos eliminar la formación mediante seminarios teóricos, pero no podemos reducirla a ellos”.

h) **Formación en centros.** Posiblemente se trata de una acción formativa de mayor eficiencia y eficacia general. Se basa en el presupuesto siguiente: Si las necesidades de formación se tienen en centros y por equipos educativos de centros, lo lógico es que puedan ser respondidas en sus contextos de origen. Lo óptimo será que pueda implicar a la mayor cantidad de profesorado posible. Las claves de la formación en centros podrían radicar, además de en los aspectos que ya se han planteado, en una serie de cuestiones interrelacionadas:

- 1) El nivel de competencia del profesorado con que se cuenta como punto de partida
- 2) El grado de desarrollo profesional del profesorado con que se cuenta como punto de partida
- 3) La naturaleza que motiva la acción formativa: externo, interno, defensivo, orientado a la mejora profesional, a la innovación, etc.
- 4) El formato de la *formación en centros* puede depender de la motivación del equipo educativo, del conocimiento de los profesores sobre el particular, de las experiencias previas con el mismo ponente o no, etc.
- 5) El sentido o el efecto posterior de la acción formativa: mejora de la comunicación externa (con padres, otras instituciones, etc.) o interna (con alumnos, compañeros de trabajo, dirección, etc.), mejora organizativa del profesorado, mejor preparación, mejor desempeño del trabajo didáctico, inicio de proyectos de innovación curriculares o de otro tipo, ninguno, etc.
- 6) La necesidad objetiva de formación, que pudiera no coincidir con la que se demandara, interesara, eligiese o desarrollase. O que incluso pudiera ser eludida o rechazada por un equipo o por miembros de un equipo, a sabiendas o no.
- 7) El hecho de que la acción formativa obedezca a un plan de formación gestionado parcial o totalmente por el equipo educativo, o haya sido propuesta y deliberada previamente por el profesorado o una comisión del mismo equipo.
- 8) El porcentaje de profesores destinatarios que aceptan y se comprometen en la acción formativa, sobre todo en los supuestos de *formación en centros*. Lo idóneo es superar los dos tercios del equipo.
- 9) La cohesión y calidad de la cultura colaborativa existente, que ya hemos conceptualizado como *substrato* de procesos de formación e innovación.
- 10) El grado y la calidad del apoyo del equipo directivo.
- 11) La participación activa de líderes curriculares o figuras influyentes o carismáticas del equipo educativo.
- 12) La implicación de, al menos, una porción significativa del equipo docente.

Esta modalidad formativa es especialmente adecuada cuando, además:

- 1) Parten de una evaluación inicial adecuada que permita situar la enseñanza y responder a necesidades concretas.
- 2) El ponente es un verdadero experto (por conocimiento y por experiencia) en la materia. Mejor si, además, es conocido previamente y solicitado por el equipo educativo para el desarrollo de la acción.

- 3) Se trata de compartir conocimientos que de otro modo no se podrían descubrir u obtener. Por tanto, se basan en una síntesis equilibrada entre necesidad interna, contribución externa y voluntad de aprovechamiento interno.
- 4) El desarrollo didáctico de la propuesta es ameno, motivador (variedad metodológica) y eficiente.
- 5) Primariamente, sintetiza bien *motivación docente, colaboración, desarrollo profesional y formación*.
- 6) Como efecto secundario, favorece la cohesión y el autoanálisis del grupo y de sus componentes.
- 7) Integra sus objetivos en una producción cooperativa, de modo que se puede acabar el curso *habiendo realizado algo útil para todos*. Mejor si la producción se orienta a la innovación, la innovación al cambio y el cambio a la mejora, para la evaluación del cambio.
- 8) Completa otra acción formativa anterior o inicia otra que pudiera o no seguir con esta modalidad de formación. Según A. Rodríguez Marcos (1995, pp. 42, 43, adaptado) implica una metodología de formación cuyo elemento esencial es la motivación y el inicio del proceso de cambio desde dentro, aunque para ello acuda al apoyo de asesores externos.
- 9) Para equipos bien motivados, ofrece la posibilidad de asesoramiento o contraste evaluativo posterior en procesos de innovación y cambio. De este modo, indirectamente, puede evaluarse la acción formativa. Así, los procesos de innovación posteriores pueden comprenderse como efectos o variables dependientes de los procesos de formación anteriores: "a través de las innovaciones que introducen los profesores en la práctica diaria se puede estimar la eficacia de un proceso de formación durante el ejercicio" (J.M. Ruiz, 2000, p. 207).

i) **Formación mediante seminarios.** Los 'seminarios' hacen referencia al trabajo instructivo basado en los conocimientos, experiencias y contribuciones de los asistentes. Lo que en sentido estricto se da en los 'seminarios' es un 'intercambio de experiencias' en el seno del grupo. Puede ser una modalidad formativa relacionable con otras, bien para situarlas o iniciarlas, bien para el desarrollo de alguna fase para la que fuera adecuado, o bien para culminarlas. En todos los casos incorporaría un fuerte carácter evaluativo. El grupo de seminario no suele exceder de 20 personas.

j) **Intercambio de experiencias.** Se trata de un encuentro productivo en el que profesionales del mismo o distintos centros comparten experiencias didácticas, organizativas, de gestión, proyectos de investigación, de innovación y cambio, etc. Previamente los participantes han podido entregar sus aportaciones, como en un congreso, que han podido seguir alguna pauta formal y que quizá hayan pasado un mínimo proceso de selección. Suelen desarrollarse como 'Jornadas de Intercambio de Experiencias', durante uno o dos días. Como reclamo, puede invitarse a algún experto significativo, cuya intervención puede desarrollarse en algún momento central de cada día. Las aportaciones se pueden clasificar por niveles educativos, áreas de conocimiento u otros centros de interés profesional. A su término, los participantes pueden ver editados sus trabajos en una publicación, y se les suele entregar un certificado de participación y de publicación. Al intercambio de experiencias como modalidad de formación permanente le es de aplicación lo planteado por S. de la Torre (1993): "cuando lo que se comunican son experiencias concretas entre compañeros, la traslación a otros contextos se facilita" (p. 38).

k) **Formación mediante investigación-acción (I-A).**

Concepto. En nuestro ámbito epistemológico y profesional, la entendemos como un sistema para la resolución de un problema contextualizado, que afecta a un profesor o un equipo docente, o la adquisición de habilidades o competencias mediante la aplicación del método científico. Se caracteriza porque los participantes y los investigadores son las mismas personas. También cabe conceptuarse como un sistema estructurado que desarrolla planes de acción didáctica autogestionados y determinados por su contexto (N. Denzin, y Y. Lincoln, 2000). Destaca la actitud de investigación, formación, resolución de

problemas y creciente toma de conciencia fundamentados en la relación dialéctica 'contexto-teoría-práctica', otorgando un valor muy destacado al conocimiento obtenido de la práctica. "El conocimiento derivado de la praxis, tal vez sea el más significativo y pertinente para la formación del profesorado. [...] En resumen, se aprende de los cambios que operan en la práctica mediante la reflexión-acción" (S. de la Torre, 1993, p. 38). Es por esto por lo que T. Rodríguez Neira (1999) coincide en que: "El método deliberativo «de la reflexión sobre la práctica» conduce a un profesional distinto" (p. 178).

I-A y desarrollo profesional. M.Á. Zabalza (1995) ha entendido que una clave del desarrollo profesional puede encontrarse en la I-A:

La cuestión del desarrollo profesional de los profesores radica, desde esta perspectiva, no en una mera mejora técnica (conocer más recetas, saber más cosas que se pueden hacer en clase, mejorar sus habilidades específicas, etc.) sino en la mejora de esa arquitectura conceptual que les permite dar sentido a sus actividades: clarificar más sus teorías de acción, ampliar sus constructos personales, ser mejores conocedores del porqué de las cosas que hacen en clase, etc. (p. 295)

Otros autores, como J.L. García Llamas (1999), han apostado por la I-A como 'método de desarrollo profesional privilegiado'. En el mismo sentido, Á. Marchesi, y E. Martín (1998, p. 152) señalan que: "La I-A es cooperación, diálogo, trabajo en equipo, discusión en grupo. Desde esta perspectiva, la I-A es también el camino privilegiado para el desarrollo profesional de los profesores".

¿Qué utilidad tiene la I-A? La I-A "descansa en el diálogo crítico y creativo entre los miembros de la comunidad educativa" (M. Pérez Serrano, 1993), y esta comunicación funcional puede tener tres grandes clases de utilidades interrelacionadas: 1) Formación preventiva, 2) Formación como neutralización de problemas, y 3) Formación como proceso de cambio. En el primer caso lo que se pretende es la adquisición de habilidades reflexivas para el mejor desempeño de la profesión y la solución de problemas que aún no han surgido, quizá porque el conocimiento propio no los ha delatado. Por ejemplo: un grupo de I-A en Educación Infantil sobre 'Juego infantil'. En el segundo caso, se trata de la solución de problemas concretos. Por ejemplo, un grupo de I-A sobre 'Indisciplina en el aula' en tercer ciclo de Primaria y primero de ESO. En el tercero de los casos, se pretende un cambio importante en la forma de hacer o de pensar. Por ejemplo, un grupo de I-A sobre 'Acción tutorial' en Secundaria. La finalidad última de todos los casos es la obtención de resultados prácticos útiles para los participantes, que vienen a ser los *efectos positivos* necesarios para su continuación.

La I-A ofrece muchas posibilidades formativas (Á.I. Pérez Gómez, 2000b, pp. 424,429, adaptado): Subordinar el conocimiento científico al conocimiento práctico, conseguir asumir un mayor protagonismo docente en la enseñanza, orientar el conocimiento de *expertos* a las propias necesidades, recomponer los conocimientos sobre la propia didáctica, desarrollar (transformar, construir significados) el currículum, ampliar el campo de aprendizaje y las fuentes de enseñanza (equipo), adquirir "conocimiento en la acción" (Schön, 1998), aprender a enseñar, comprender mejor la práctica, incrementar la capacidad reflexiva, generar conocimiento desde la práctica, desarrollar una evaluación didáctica formativa, mejorar la calidad de la enseñanza, favorecer el *desarrollo profesional* del equipo docente, modificar el contexto de la acción, mejorar el escenario educativo [currículum - clima - métodos], mejorar el escenario interior [mentalidad -autoestima profesional], constituirse en vía de autoconocimiento, etc.

En otro orden de cosas, ha servido de referencia a las Administraciones educativas para proponer orientaciones para la formación continua del profesorado. Un ejemplo representativo está en el paradigmático 'Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado' (MEC, 1989, p. 213, adaptado), donde se indicaba que en la reflexión del profesorado y en la

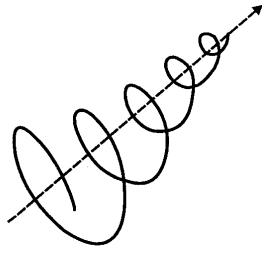
investigación en la acción se debería articular la formación permanente del profesorado.

Según su orientación (más funcional o más crítica), la desembocadura de la I-A puede ser la *saturación* del tema del que se ocupa, o la creciente *toma de conciencia* conducente a acciones y a compromisos progresivamente más transformadores. Tal es el caso de la *I-A Participativa* (M. de Miguel, 1993).

Flexibilidad y apertura. Nada más alejado de la I-A que las posturas rígidas. Damos una serie de propuestas orientadas a su comprensión y desarrollo más flexibles:

- Sobre la dualidad teoría-práctica y experto-práctico: La relación entre 'teoría y práctica' se basa en una dialéctica muy funcional, en la que la conflictividad negativa no suele aparecer, porque perjudicaría el proceso. La teoría y los teóricos proporcionan datos útiles para la reflexión, como afirmaba el mismo L. Stenhouse (1992). Señalamos que hay autores *extremos* que minimizan el valor de la teoría y en consecuencia maximizan el valor del conocimiento obtenible de la reflexión desde la práctica. Así, interpretan que la I-A es una metodología 'realizada por docentes y para docentes'. Nuestro punto de vista es que la humildad es la antesala del conocimiento, y si la formación continua se cierra en sí misma, se acabará empobreciendo al desarrollarse sobre esquemas *autológicos*. Si la formación continua de un médico o de un juez no podría resolverse así, ¿por qué proponer que la de un docente si se pueda hacerse de este modo? Por el contrario, hay grupos de I-A abiertos a presencias puntuales de expertos externos con los que los procesos de reflexión se pueden abrir y enriquecer, y que desde luego entienden como imprescindible la revisión de la literatura científica correspondiente.
- Sobre los enfoques pedagógicos. La I-A trata de que los docentes comprendan y transformen mejor su realidad profesional, desde una actitud investigativa, que puede tener una orientación (Holly, 1987) 'tecnológica', 'práctica' o 'crítica' (P.S. de Vicente, 1990. pp. 547,548, adaptado). Por tanto, no descarta el uso de técnicas cuantitativas, cualitativas o su empleo combinado, en función de los objetivos de la acción formativa y de investigación. Subrayamos que la I-A no es equivalente a la I-A crítica, como algunos proponen. Una parte no puede englobar el todo.
- Sobre los participantes. Siendo lo deseable la participación colaborativa, no es descartable que la I-A pueda ser desarrollada por una pareja de profesores o incluso por un profesor a título individual. Por tanto, la I-A no es necesariamente colaborativa.
- Sobre el alcance. Dependiendo del tema y de los sujetos implicados, puede referirse a un centro, una etapa, un ciclo, dos ciclos de dos etapas sucesivas, un grupo de alumnos o un subgrupo más concreto.

Metodología y fases de la I-A. La manera más frecuente de abordar la I-A es con la constitución de un equipo (o más) de trabajo comprometido en el esfuerzo conjunto que la dinámica le va a requerir a cada miembro. La dinámica es continua y espiral. La base de sus ciclos se apoya en la secuencia: 'acción (1) – reflexión (1) – acción (2) – reflexión (2)', etc. Cada ciclo es una vuelta de espira apoyada en la anterior, que apunta a un proceso de progresiva elevación o centración *plectonémica*. La distancia entre espira y espira podría identificarse como 'complejidad de conciencia' adquirida durante el proceso. Por *complejidad de conciencia* entendemos la creciente capacidad de visión que da el conocimiento (A. de la Herrán, e I. González, 2002, p. 72), que puede adoptar la forma de: *tomas de conciencia, implicación, responsabilidad, compromiso, transformación...* El eje de la espiral podría equivaler a la investigación específica que la estructura.



Las fases son flexibles y emergentes, o sea, dependientes de las adquisiciones anteriores. Proponemos las siguientes fases, compatibles con procesos de una I-A enriquecida:

- 1) Definición preliminar: 1-1) Definición del tema de investigación: A veces es la situación la que define el tema, en otras ocasiones el grupo de I-A debe hacer un esfuerzo por delimitarlo. 1-2) Delimitación del problema de investigación (problematización): Dentro del tema es preciso localizar el problema al que la I-A va a responder: dilemas, dificultades, contradicciones, carencias...
- 2) Planificación de una propuesta de cambio y de acciones consecuentes. 2-1) Definición de la muestra o de los participantes a los que se va a dirigir el proceso. 2-2) Definición de la(s) pregunta(s) y de los objetivos concretos de la investigación: Suponen la concreción motivadora del problema de investigación, el eje de la espiral anterior. 2-3) Revisión de literatura y resumen de aportaciones relevantes. Se propone realizarla por este orden (J.H. McMillan, y S. Schumacher, 2004): primero, fuentes secundarias (manuales, monografías, libros de texto actualizados...); y segundo, fuentes primarias: informes de investigación, bien en bases de datos, revistas de investigación didáctica, tesis doctorales, etc. Una buena revisión da credibilidad al trabajo y puede orientar o clarificar algunas reflexiones iniciales.
- 3) Diagnóstico de la situación: 3-1) Definición y en su caso elaboración de instrumentos para la recogida de datos. 3-2) Recogida de datos. 3-3) Análisis de los datos, tipo de triangulación aplicada y obtención de conclusiones. 3-4) Diagnóstico tentativo, desde los datos compilados y consecuente definición del punto de partida funcional o línea-base como referente evaluativo.
- 4) Desarrollo de la propuesta por las personas encargadas.
- 5) Reflexión y evaluación colaborativa del proceso seguido y de la experiencia realizada.
- 6) Posible diseminación de los resultados, o ampliación de la experiencia con los colegas que han participado y con los que no, de la misma o de otras etapas, del equipo educativo o del equipo directivo. Pueden incluirse a alumnos y a padres, según su objeto.
- 7) Planificación de una segunda propuesta de cambio y de acciones consecuentes.
- 8) Diagnóstico de la segunda situación.
- 9) Desarrollo de la segunda propuesta por las personas encargadas.
- 10) Reflexión y evaluación colaborativa del proceso seguido y de la experiencia realizada.
- 11) Posible diseminación de los resultados, o ampliación de la experiencia con los colegas que han participado y con los que no, de la misma o de otras etapas, del equipo educativo o del equipo directivo. Pueden incluirse a alumnos y a padres, según su objeto.
- 12) Planificación de una tercera propuesta de cambio y de acciones consecuentes, etc.

1) **(Auto)formación mediante indagación-acción.**

Conceptuación: D. Schön (1998) denominó “reflexión-en-la-acción” a un primer substrato de la conciencia docente desde el que se podía profundizar y avanzar a niveles superiores de conocimiento. Retomando este reto, queremos empezar

afirmando que, desde nuestro punto de vista, las anteriores modalidades de formación continua pueden ser útiles para cambiar y mejorar la práctica. Pero cuando la formación se contempla con mayor profundidad, pueden dejar intacto el interior del docente. Como afirma el proverbio chino: “A veces lo que ocurre no es que el pozo sea demasiado hondo, es que la cuerda es demasiado corta”.

La *indagación-acción* que proponemos (A. de la Herrán, e I. González, 2002) no haría referencia tanto al ‘cambio de la práctica reflexiva’, sino a la posible ‘evolución personal y profesional del docente’, entendiendo por tal la disminución de egocentrismo y de comportamientos didácticos egocéntricos o inmaduros, y el incremento de conciencia y de comportamientos maduros relacionados con la enseñanza. La *indagación-acción* es sistematizable, posible y necesaria. Esencial desde la perspectiva del desarrollo personal y profesional del docente (DPPD). Nos parece de fundamental aplicación cuando de autoevaluación profunda de la enseñanza se trata.

Finalidad: Del mismo modo que una persona puede hacerse consciente y discriminar cuándo se comporta desde la impulsividad y cuándo desde el autocontrol, un profesor puede aprender a diferenciar cuándo actúa (razona, toma decisiones, etc.) en mayor medida desde su *ego* (egocentrismo, ausencia de duda, parcialidad, dependencia, identificación, etc.) y cuándo desde su conciencia (generosidad, comprensión, convergencia, apertura, flexibilidad, universalidad, creatividad, etc.). Especialmente para los maestros/as esta interiorización es fundamental, para evitar multitud de errores de origen personal (prejuicios, predisposiciones, generalizaciones erróneas, distorsiones, razonamientos sesgados con base en la dualidad y en la parcialidad, procesos desde sí y para sí, ausencia de autocritica y rectificación, etc.) (A. de la Herrán, e I. González, 2002, p. 94).

Propuesta de proceso de indagación-acción: Para facilitar *el proceso de reflexión autoconsciente de la práctica docente*, proponemos los siguientes pasos, realizables sobre sus propios comportamientos docentes: 1) Conciencia: ¿Reconozco algún comportamiento egoico? 2) Actitud: ¿Quiero ‘querer’ cambiarlo? 3) Análisis: ¿Cuáles son sus coordenadas en el ‘campo egótico’? 4) Disolución: ¿Cómo podría o quisiera *desempeorarme*? 5) Evaluación: ¿Reconozco alguna mejora? 6) Edificación: Cambio de espira y vuelta a empezar. 1) Conciencia: ¿Reconozco otro comportamiento egoico?, etc.

Este esquema está inspirado en el de J. Smith², a su vez inspirado en P. Freire, en el que se plantea en cuatro pasos³ el paso del profesional reflexivo al intelectual crítico. Ocurre, a mi juicio, que si no se tiene en cuenta el tema del ego, el esquema de J. Smith al completo pudiera ser el asiento formal de procesos tan críticos como globalmente sesgados. Es por esto por lo que nosotros añadimos el factor conciencia como clave para el reconocimiento del ego, a toda escala y desde todos los puntos de vista posibles, con lo que proponemos el paso del intelectual crítico hacia el autocrítico, maduro indagador.

Diferencias entre investigación-acción (I-A) e indagación-acción (A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 314-317): La *indagación-acción* no es equivalente a la I-A, y por eso es complementaria a ella. Intentaremos compararlas:

- ‘La *indagación-acción* es una propuesta más compleja e íntima que la I-A, porque la abarca y porque no se queda sólo en lo que desde ella se pretende. Siendo así, la I-A podría considerarse una *indagación-acción* limitada, aunque pueda ser profesionalmente necesaria o suficiente en muchos casos’.
- Desde el punto de vista de los temas de que tratan, de la misma manera que un *cazamariposas* sin red no sirve para atrapar hemipteros, la I-A, tal y como se practica

¹ A. de la Herrán e I. González (2002), Capítulo 4: “Análisis del campo egótico” (pp. 102-139).

² Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* (2), 2-9.

³ Describir [¿Qué hago?], informar [¿Qué significa lo que hago?], confrontar [¿Cómo he llegado a estar como estoy?] y reconstruir [¿Cómo puedo hacer las cosas de otro modo?] (en Á.I. Pérez Gómez, 1992, p. 427).

normalmente, no es válida para la mayoría de los temas susceptibles de indagación-acción. La rebasan, la sobrepasan, probablemente por las siguientes causas: 1) Ausencia de fundamentación: No responden a lo que tratan los textos de Didáctica. Por ejemplo, la *madurez personal* de docentes y discentes como epicentros de la formación. 2) Perennidad: Muchos de ellos son propios de la enseñanza tradicional, y también de la forma más activa de practicar la educación. Por ejemplo, la *educación para la síntesis*. 3) Acostumbramiento: De tan constantes, han dejado de considerarse *variables*. Por ejemplo, el egocentrismo administrativo, institucional, docente, discente... 4) Tabú: Precisan de una importante madurez, entendida como *ausencia de ego* para considerarlos objeto de transformación autocrítica. 5) Relatividad de los contenidos: No todo contenido es un error o representa una actitud inadecuada. La premisa es que ese contenido *puede serlo en determinados entornos y circunstancias*, en la medida en que entre el sujeto y tal referencia se establece una relación de dependencia; es decir, de menor liberación o de autonomía, luego de una menor madurez funcional. 5) Para muchos temas puede ser inválido el contraste externo, si no hay disposición al *rechazo, a la duda, al desaprendizaje* y al *reaprendizaje* basado en un *cambio interior*. Quizá por ello, en ocasiones no se tiene más remedio que abordarlos desde el punto de vista de sus consecuencias observables o de su exterioridad. Pero, al no contemplar el origen de la causa, el cambio generado puede ser escasamente significativo.

- La I-A es limitada en el tiempo. La *indagación-acción* es un proceso extendido durante toda la vida profesional.
- La *indagación-acción* no mira en última instancia al cambio para la mejor de la escuela, sino al cambio interior para la evolución personal y social.
- Desde el punto de vista de los comportamientos egoicos, la I-A convencional es adecuada, en todo caso, para la atención y la progresiva resolución de problemas y situaciones *circulares*, con el fin de romper por algún punto válido esa circunferencia, para que pase a una geometría espiral. La *indagación-acción* se centra sobre todo en las motivaciones e intereses de la persona o los grupos cuya mano maneja el compás que traza circunferencias o espirales.
- Desde la perspectiva de los ‘planos causales de actuación’, si la I-A se centra en el plano participativo, reflexivo y crítico, centrado en el hacer, el conocimiento y los problemas, la indagación-acción se orienta al *plano autocrítico e íntimo, centrado en el ser más y mejor*, discriminando si los comportamientos docentes proceden sobre todo del ego o sobre todo de la conciencia.
- Desde el punto de vista del sesgo interpretador, una de las potencias o de las riquezas de las perspectivas de investigación cualitativa es el reconocimiento tácito o expreso de que la objetividad no existe (Berger, y Luckman), aunque más exacto es decir que: “la subjetividad es un hecho, la objetividad es una pretensión” (F.E. González Jiménez, 2005, comunicación personal). Sin embargo, se corre el riesgo de que se verifique un *sesgo interpretativo* (subjetivismo envolvente escorado), que finalmente deforme el objeto investigado. La indagación-acción se diferenciaría de este hecho en que sería ese *sesgo subjetivo* el objeto investigado, susceptible análisis, pero también de *insight*, de *abreacción consciente* o de inducción espontánea a favor de un reconocimiento de su origen egótico y de un impulso *reestructurador* o *reinterpretador* hacia la conciencia.
- Desde el punto de vista de la función asesora, puede ser de utilidad para la I-A la figura del asesor o supervisor. En la *indagación-acción* el proceso podría ser enormemente enriquecido con este agente, pero el sentido de su éxito radica en su actuación como supervisor y en la consecuente meditación consciente. La función asesora puede ser relevante para la iniciación del proceso y la autoevaluación formativa. Pero puede ser importante reparar en que: 1) No todo buen profesional con excelente preparación es el idóneo. Es condición sine qua non que, además, sea una persona relativamente madura, consciente (capaz de “saber mirar”, como diría A. Cuenca), satisfecha y, preferiblemente, con un bajo ego o con un ego controlado. De otro modo, el proceso será una incoherencia en sí misma. 2) No todo contenido transformativo es susceptible de un asesoramiento continuado. Puede ser enormemente útil un apoyo solicitado, puntual y oportuno. La mayoría de ellos comienza en la humildad (reconocimiento autocrítico) y termina en la intimidad individual, como *acto consciente* que puede propiciar la rectificación.
- La *indagación-acción* se centra en el interior, porque entiende que el exterior depende por entero del interior. La realidad exterior y el futuro de esta realidad

dependen por entero de nosotros. En este sentido: “No hay dos mundos, sólo hay un mundo, el interior” (F.E. González Jiménez). La ‘didáctica exterior’ mejorará en la medida en que se verifique reducción de egocentrismo personal y colectivo e incremento de autoconocimiento y complejidad de conciencia personal y docente, o ‘didáctica interior’.

- Desde el punto de vista del apoyo metodológico, el comienzo del giro en espiral puede ser idéntico para las dos (I-A e *indagación-acción*), en determinados temas o cuestiones. Pero mientras que la I-A investiga cuestiones prácticas, concretas e inmediatamente anteriores, la *indagación-acción* eventualmente lo hace, pero en la mayoría de los casos se sumerge en lo profundo del carácter propio o de los resortes de las propias cualidades, íntimas, interactivas o sociales, en lo pasado o incluso en lo lejano o futurible, con el fin de mejorar la práctica *desempeorándose* desde y hacia ella. Por tanto, a posteriori y para la mayoría de los asuntos relacionados con el ego propio en general y docente en particular, es completamente necesario recorrer el *eje de la circunferencia* no sólo dibujando por encima del plano (reflexión sobre la acción), sino por debajo y por encima de la mesa sobre la que se apoya el plano (*indagación sobre sí mismo/a*).
- Desde nuestro punto de vista, la I-A no es una vía para el autoconocimiento, y sí para el autoanálisis con relación a la práctica. M.Á. Zabalza (1995, p. 295) expresa que la I-A es un vía mediante la que el docente puede autoconocerse:

El autoconocimiento y la mejora de estos principios de acción que están detrás de la actividad de cada profesor les llega a éstos por muy diversas vías: principalmente a través de la investigación-acción con la que van comprobando la viabilidad y eficacia de sus nuevas ideas prácticas, pero también a través de la participación en equipos de trabajo donde se vayan «confesando» mutuamente sus postulados y sometiendo a contraste la plausibilidad de los distintos emergentes en las situaciones concretas en que cada profesor ha de actuar”.

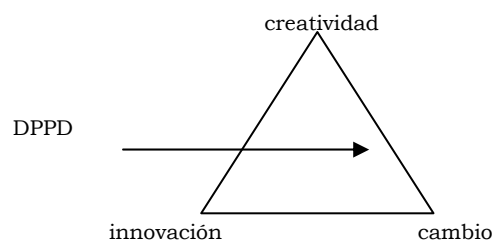
Nuestro punto de vista es que por *autoconocimiento* la Psicología, la Psiquiatría y la Pedagogía convencionales han entendido la respuesta a la cuestión: ‘¿Cómo soy yo?’, y a lo que esta pregunta responde no es al autoconocimiento, sino al *autoanálisis* o *autoconcepto*. La pregunta del *autoconocimiento* es: ‘¿Quién soy yo, esencialmente?’. Hemos calificado de *verdadero fracaso educativo* el hecho de que lo normal sea terminar la vida sin haber iniciado esa respuesta (A. de la Herrán, 2003). En este sentido, al profundizar más, alcanzando y discriminando los procesos vinculados a la parte inmadura del yo (egocentrismo) y al yo-maduro (conciencia), la *indagación-acción* acerca al docente al *autoconocimiento* más que la I-A.

5.3.4.4 Consideraciones finales

Si las acciones de formación no están bien planteadas y ajustadas, pueden producir efectos contrarios a la formación: mayor cierre del vínculo causal existente entre ‘formación y DPPD’, pérdida de la esperanza en mejora, rechazo a la formación continua, sambenitos a los formadores y a las instituciones responsables, refugio o apego reactivo a las propias formas de hacer, etc. Cobra más sentido considerar la formación como uno de los más importantes pilares del DPPD, en la medida en que ésta enraza su motivación en la profesionalización y en el conocimiento, y por ello de una forma relativamente independiente de cualquier reforma educativa (J. García Álvarez, 1993; M.L. Carrasco Aguado, y M. Ruiz Casas, 1996). Las reformas exteriores pueden acicatear las reformas interiores, precisamente porque se justifican por ellas.

5.3.5 Innovación y cambio educativos

Podemos conceptualizar la *innovación* como *creatividad aplicada*. Así, entendemos que la *creatividad* es anterior a toda *innovación*, cuya desembocadura natural es de naturaleza social y para lo social. Desde el punto de vista de los receptores o los consumidores de la innovación, ésta podría conceptualizarse tanto como proceso de asimilación de algo que se considera novedoso como al cambio que esa novedad pudiera traer en el usuario (J.F. Angulo Rasco, 1994, p. 357, 358, adaptado), por ejemplo, en una comunidad docente. De este modo, la tríada *creatividad – innovación – cambio* se convierte en unidad deseable e inseparable.



La formación continua y la innovación y cambio educativo son dos caras de una misma moneda, cuyo canto podría ser el DPPD. Además, entendemos, con J.M. Ruiz (2000) que, para que el desarrollo profesional sea posible, es preciso considerar al profesor y a la escuela en su totalidad, ya que el centro escolar es el ámbito adecuado para dinamizar tanto la innovación educativa como el desarrollo profesional. El desarrollo profesional no se da en el vacío, sino que está implícito en un desarrollo institucional y del currículum, ya que la escuela es la unidad básica para cambiar y mejorar la enseñanza. Asocia una innovación curricular basada en el centro (pp. 207, 208). P.S. de Vicente (1994, p. 68) realiza una conexión significativa entre el ámbito institucional y el profesional de los docentes para favorecer el cambio didáctico, al señalar que:

Nadie puede ya poner en duda que el desarrollo profesional junto al de las organizaciones educativas son imprescindibles para que se produzca un cambio efectivo en pro de la mejora de la enseñanza y el beneficio del estudiante [...]

No puede haber desarrollo consistente si la organización no goza de buena salud. Esto implica que el trabajo que se realice para el desarrollo del personal debe estar dirigido tanto a la mejora de la institución educativa cuanto al crecimiento profesional de los profesores, directores y otros administradores.

Por otro lado, existe una estrecha relación entre innovación educativa e investigación educativa, y entre innovación educativa y desarrollo curricular. La primera relación hace referencia a una forma de entender la propia innovación, que la basa en una actitud y un proceso de investigación, hasta comprenderla como desembocadura natural y deseable. La posibilidad de “investigar para innovar en educación” (J. Rué, 1992) depende en gran medida de la formación previa, que suele permitir aquella actitud fundada.

La segunda relación la detalla J.M. Ruiz (2000), al expresar que la intención del currículum es de intervención, mejora y transformación, “por lo que no se puede hacer referencia a la innovación en el contexto educativo sin tener en cuenta el currículum”. Recordamos algunas características del currículum relevantes para esta perspectiva: 1) Es inseparable del contexto de la enseñanza. 2) El conocimiento curricular es siempre local, generado en la propia práctica. 3) La innovación curricular es un proceso de desarrollo profesional por las sucesivas mejoras en conocimientos y acciones. 4) El papel curricular del profesor consiste en configurar el currículum en respuesta a las percepciones y demandas de su entorno (p. 208).

En cuanto a modelos para el desarrollo de las innovaciones, queremos destacar dos suficientemente conocidos:

Por un lado, el de D. Hopkins (1988), que un modelo de innovación relacionado con el desarrollo profesional centrado en la escuela, en el que la evaluación está omnipresente (C. Marcelo, 1990, p. 576, adaptado): 1) Suficientes condiciones de inicio. 2) Preparación e iniciación a la experiencia, negociación sobre la participación y el control. 3) Revisión inicial, orientada a establecer prioridades formativas. 4) Revisión específica, centrada en un aspecto a mejorar. 5) Desarrollo, durante el que se planifica e implementa la innovación. 6) Institucionalización o mantenimiento de la información, cuando la mejora se incorpora a esa escuela. El segundo es el de J.M. Escudero (1992), para quien la secuencia metodológica de la innovación para la mejora incluiría estos pasos (pp. 7-36): 1) Relación inicial con los centros. 2) Diagnóstico de la situación y de ámbitos de mejora. 3) Análisis y formulación de problemas. 4) Búsqueda de soluciones y satisfacción de

necesidades como preparación para un plan de acción. 5) Planificación. 6) Preparación y desarrollo colaborativo del plan. 7) Evaluación de la planificación y el desarrollo.

Nosotros proponemos las siguientes fases normales para el desarrollo de procesos de innovación y cambio, basadas en nuestra experiencia de formación en centros: 1) Desescombro y limpieza del terreno: Trabajo sobre preconcepciones, cauciones, vacunas, prevenciones, conflictos anunciados, etc. 2) Cimentación: Trabajo sobre motivaciones, ideas, contraste de experiencias previas, conocimientos, necesidades, proyectos... y lo que se realiza (personas, condicionantes, posibilidades...), etc., para trabajar desde ello. 3) Previsión del desarrollo: cronograma (fases, acciones y protagonistas). 4) Desarrollo en sentido estricto, implementación. 5) Evaluación del cambio con referencia a la innovación y a la situación de partida. 6) En su caso, posibilidad de expansión o generalización para el contexto. 7) En su caso, implicaciones de futuro para el contexto. 8) Nuevas propuestas con base en la autonomía adquirida.

Desde una perspectiva práctica, hacemos las siguientes consideraciones. Toda innovación educativa parte de la pregunta *socrática* ‘¿Y por qué no?’, y anhela llevarse a sus últimas consecuencias productivas. En el proceso de innovación la organización y definición de las tareas es esencial. La definición del proyecto en pequeños pasos y la aseguración del éxito del paso dado serán los mejores datos y las más válidas fuentes de motivación del paso siguiente. Es estratégico trabajar globalmente apoyándose en cada paso sobre las propias fortalezas. Resulta de gran importancia las implantaciones experimentales y su evaluación continua y formativa de los procesos de innovación. Las prisas no son buenas compañeras de viaje: ni prisas en planificar, ni prisas en evaluar, ni prisas en extender la implementación al resto del centro. Cuando la innovación esté madura, tenderá a desarrollarse en otros marcos espontánea, automáticamente.

Como síntesis compatible con conceptos y modelos, quisiéramos hacernos eco de la necesaria “voluntad crítica y autocrítica” como clave de la innovación, entendida por E. Lledó como “poder conocer, querer entender y desear mejorar”. Estos componentes: *conocimiento*, *actitud-voluntad* y *deseo de mejora* son antesalas cruciales e interdependientes de todo proceso de creatividad, innovación y cambio educativos relacionables con el DPPD:

El fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación está en el deseo. [...] En el deseo se encuentra la creatividad, la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de ‘sentir’) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo [de mejora] se sitúa en el centro de la buena enseñanza (A. Hargreaves, 1996, p. 41).

En conclusión:

Si comprendemos los deseos de cambios y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores [...] supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas (A. Hargreaves, 1996, p. 39).

5.4 AGENTES FACILITADORES DEL DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL DE LOS DOCENTES

5.4.1 Coordinadores

De equipos, ciclos, etapas, departamentos, comisiones, proyectos didácticos y acciones formativas, etc., desde una frecuente y eficiente intercambio de información. Es muy importante que la dirección canalice liderazgos y otorgue autoridad y respaldo para el mejor desarrollo de este tipo de responsabilidades.

5.4.2 Servicio de Inspección Técnica

M. Álvarez, y J. López (1999, p. 150) expresan que la inspección debe impulsar el desarrollo profesional o mejora continua de los profesores, desde una serie de variables de influencia posible:

- a) El equilibrio y la satisfacción de los intereses de todos los grupos que de una u otra forma participan en la organización.
- b) La ética de la organización debe ir más allá del cumplimiento formal de normas y requisitos legales, porque debe basarse en una cultura profesional que pretende dar respuesta a retos concretos, desde la asunción de riesgos pero también desde la reafirmación positiva de la autoimagen, de la creatividad y de la satisfacción personal.
- c) Un clima de confianza apoyado por la existencia real de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, desde el que es posible la implicación de las personas en un proyecto basado en un conjunto de valores compartidos.
- d) La innovación que se fundamenta en el pensamiento creativo y en el aprendizaje continuo es la base para la mejora continua de los procesos.
- e) La coherencia de la organización, que orienta de manera estructurada y sistemática sus actividades en la misma dirección, desde una planificación del trabajo diario de cada profesor y en una evaluación continua de lo realizado

Añadimos una serie de características de la visita de inspección que pueden favorecer el bienestar docente y su DPPD: cercanía, precisión, receptividad, brevedad, acierto en la resolución de dudas y apertura a la comunicación. Para esto, la profesionalidad y cercanía del inspector será una ventaja, y su “egocentrismo” será un obstáculo (E. Soler Fierrez, 2002).

5.4.3 Equipo directivo

Como le ocurre al profesor con sus alumnos, el equipo directivo con respecto al profesor tiene funciones, competencias e incluso poder. Pero no autoridad (de auctoritas, admiración). La autoridad se la da el profesor y los demás miembros de la comunidad educativa, y como consecuencia de ello surge el liderazgo, en este caso formal, que lo facilita todo y que puede mantener su influencia si existe reciprocidad: cantidad y calidad comunicativas. A partir de aquí, podemos reconocer que la dirección tiene un importante papel en la organización del centro para favorecer el desarrollo profesional del docente (Villa, 1998, M.Á. Santos Guerra, 1999), o, dicho metafóricamente, en la preparación del “velero para aprender navegación” (P.S. de Vicente, 2000).

5.4.3.1 Funciones y tareas

Como afirma P.S. de Vicente (1994), el directivo del centro tiene varias clases de funciones:

- a) De buena gestión, indispensables para el buen funcionamiento del centro
- b) De buen clima de centro, que favorezca que el trabajo diario, lo impulse y facilite, no lo constriña. Concretamente, M. Martín Bris (1997) ha matizado que en el equipo directivo descansa el clima de trabajo y la cultura del centro en el que trabaja.
- c) De liderazgo instructivo o dirección de la enseñanza, centrado en el aprendizaje de todos, docentes y alumnos.
- d) De liderazgo formativo, centrado en que se favorezca el *aprender a enseñar* cuyas condiciones para se produzca son (Wildman y Niles, 1987): 1) Autonomía o libertad del profesor para dirigir su propio aprendizaje y desarrollo. Sin ella, las oportunidades de crecimiento quedan limitadas, por frustración de la propia motivación. 2) Colaboración: El trabajo autónomo o libre-responsable ha de ser colegiado para que apoye el *aprender a enseñar*. 3) Tiempo: Es una de las más difíciles condiciones. La obtención de tiempo adicional para el desarrollo profesional requiere el incremento de los costes, pero es una de las más importantes inversiones que se pueden hacer para mantener y mejorar la calidad.

Desde ellas y con efecto en la esfera de lo personal, M. Martín Bris (1997) ha señalado que el equipo directivo tiene un importante papel en la motivación de los profesores de un centro. Este autor cita a Serrat (1993), quien utilizando la orientación humanista de A.H. Maslow, apunta la conveniencia de que los directivos satisfagan una serie de necesidades básicas de los profesores:

- a) Necesidad de seguridad: claridad en la organización, mejora de la comunicación, etc.
- b) Necesidades sociales y clima afectivo: cordialidad, confianza, etc.
- c) Necesidades del yo: enriquecimiento del trabajo, variedad, objetivos que supongan un reto, alcanzar un alto nivel de calidad, orientado hacia los clientes y a la eliminación de errores, obtener realimentación, creatividad, autonomía, etc.
- d) Necesidades de autorrealización.

P.S. de Vicente (1994, p. 73, adaptado) sintetiza una serie de investigaciones (Dean, 1991; Leithwood, 1990; McEvoy, 1987; Wildman y Niles, 1987) sobre el rol del directivo para el DPPD, cuyos objetivos giran en torno a:

- 1) La creación de la política para el DPPD: prioridades, estructura, responsables, roles, recursos, evaluación, materiales, etc.
- 2) La consolidación de una cultura de colaboración en el centro: favorecer el encuentro e intercambio, la observación mutua, la implicación en procesos, la autoestima, compartir metas, trabajar conjuntamente, etc.
- 3) Las oportunidades de crecimiento personal: informar sobre las oportunidades y criterios de promoción, dar apoyo, favorecer la autonomía, atender las necesidades asociadas al propio *desarrollo profesional y personal*, informar a los demás directivos de las oportunidades de formación, favorecer el emprendimiento de tareas de liderazgo, etc.
- d) La realización de un programa de DPPD: diagnosticar el punto de partida, elaborar y difundir programas de DPPD, coordinar el programa, coordinar la valoración de necesidades, etc.
- e) La estimulación de la indagación: búsquedas de alternativas, experimentar nuevas técnicas, etc.

5.4.3.2 Estrategias

Desde la perspectiva de la dirección escolar, las siguientes estrategias pueden favorecer la motivación de los docentes, y por ende apoyar la creación de condiciones para el desarrollo profesional (J.L. García Llamas, 1999, pp. 56-58, adaptado):

- a) Resolución de problemas (propios): La dirección debe, a ojos de los docentes, ser capaz de solucionar los múltiples problemas que le competen, y favorecer que el centro como sistema autorregulativo, haga lo propio. Para ello es esencial propiciar un ambiente en el que no se tema expresar, ser espontáneo y asumir el riesgo de nuevas ideas, pues se asume como norma tanto el cambio, como la revisión constante y el crecimiento profesional. Interesa por tanto ayudar a crear un nivel alto de estimulación, reflexión, autocrítica y crecimiento profesional institucional.
- b) Clima del centro, para el que los papeles de director y jefe de estudios tiene gran relevancia: El clima existente en los centros docentes, en los claustros y grupos de profesores puede contribuir al desánimo generalizado, o, por el contrario, a fomentar la motivación. También puede ser de interés entenderlo inversamente, atendiendo a las tensiones, que hacen incompatible su positividad. Una investigación empírica de A. Martínez Sánchez (1984, pp. 183-205), identificaba factores implicados en situaciones tensionantes de profesorado: 1) Falta de protagonismo y autonomía en los planteamientos y realizaciones educativas. 2) Dificultades, falta de éxito y frustraciones en el trabajo didáctico. 3) Falta de autorrealización en la profesión. 4) Contradicciones y falta de coherencia entre la propia concepción teórica, la formación profesional y la actuación didáctica.
- c) Unidad de metas: Por ambiente escolar integrado se hace referencia a la unidad de proyecto (propósitos y metas, explícitas e implícitas, ideario, planes, líneas de organización, sentido colectivo de la responsabilidad, etc.), en el seno de un clima de centro propicio. Ello favorece el desafío profesional, el crecimiento y el compromiso,

pues las expectativas se comparten y hay sentimiento de grupo y de seguridad y de confianza, lo que anima al esfuerzo por mejorar como docentes. En los centros en los que predominan objetivos y metas comunes: Se incrementa la satisfacción docente y la solidaridad, se crea más fácilmente un clima favorable a la innovación, experimentación y mejora, se incrementa la posibilidad de llevar a la práctica iniciativas de cambio y mejora escolar y se incrementa la motivación para el desarrollo personal.

- d) Interacción constructiva entre los profesores: La relación entre los profesores proporciona estímulo, apoyo, autoestima, contraste, crítica constructiva realimentación permanente. fuentes de feed-back, ideas y apoyo. Con niveles bajos de interacción y de comunicación es difícil crear normas compartidas y objetivos comunes. El intercambio conduce a fomentar actividades mejor diseñadas, a trabajar con más frecuencia y mejor en equipo y a enriquecer la información sobre la práctica. El aislamiento docente favorece que el profesor se refugie en su rutina, carezca de iniciativa, se "queme" con más facilidad. La interacción constructiva es la mejor vacuna frente al debilitamiento y la desmotivación en la profesión de enseñar.
- e) Fomento y apoyo de iniciativas: Garantiza una fuente de motivación muy importante. Es más motivador el ambiente que espera y apoya iniciativas que el que revisa resultados y logros, impulsa a crecer, correr riesgos, cambiar y no únicamente a moverse para el éxito, apoya iniciativas y despierta interés hacia la mejora continua, fomenta los esfuerzos por un mejor desarrollo personal y favorece la innovación profesional.¹
- f) Dotación de recursos de trabajo desde los medios disponibles (Á. Marchesi, y E. Martín, 1998, p. 161, 162, adaptado; J. L. García Llamas, 1999, p. 57, adaptado): Concretamente, los espacios habituales, materiales didácticos, características del lugar de reunión, limpieza y orden en el centro, tiempo disponible, etc. Los recursos inciden en el clima motivacional, si son suficientes, al contribuir a la satisfacción profesional de fondo y funcional, la sensación de estima y valoración de su trabajo y a un esfuerzo y dedicación mayor. A veces las dotaciones tecnológicamente más avanzadas se infrutilizan, por carecer de preparación o generar 'tecnoestrés'. También ocurre lo contrario: la conciencia de la importancia de ciertos recursos unida a su escasez genera malestar en profesores motivados.

Complementamos lo anterior con dos líneas de actuación concretas de la dirección para favorecer el DPPD:

- a) Actuaciones concretas desde un liderazgo democrático y sensible:
 - 1) Delegar responsabilidades importantes, y no sólo las urgentes.
 - 2) Escuchar a los miembros del equipo directivo, a los coordinadores y a los profesores, y tener en cuenta las aportaciones escuchadas.
 - 3) Pedir opinión a los implicados e implicar a personas distintas pidiéndoles su opinión
 - 4) Mediar entre posiciones distintas, buscando la síntesis o proporcionando perspectivas lo menos sesgadas posible.
 - 5) Reconocer los esfuerzos constructivos de todos, especialmente ante situaciones difíciles, realizadas por primera vez o en las que se haya puesto mucho esfuerzo y/o mucho tiempo.
 - 6) Conocer las potencialidades (formación, conocimientos, intereses...) de los profesores para poder recurrir a ellos, en su caso, antes que (o junto con) a expertos externos, para el desarrollo de acciones de formación continua.
- b) Características necesarias de una dirección para el cambio (F.J. Murillo, 2006):
 - 1) Una liderazgo compartido, distribuido.

¹ M. Sala (2001), expresidenta de RENFE, recordaba la propuesta de Centerman, director de ABB, en el sentido de que la creatividad y la innovación en las organizaciones se fomenta más con directores del tipo "¿Y por qué no?" que del tipo "Sí, pero...". Y menos aún –decimos nosotros- con directores "Sí, pero... no".

- 2) Con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente.
- 3) Una dirección visionaria.
- 4) Que asuma riesgos.
- 5) Directamente implicado en las decisiones pedagógicas.
- 6) Bien formada en procesos de cambio.

5.4.3.3 Consideración complementaria

Además de los planteamientos anteriores, invitamos a realizar una lectura diferente del papel del equipo directivo hacia el DPPD. Diferente, porque cabe hacerse desde el profesorado mismo. Nos referimos a la función directiva radicada en cada docente, desde el hecho mismo de su responsabilidad. Entendemos así que, del mismo modo a que un director/a incluye en su función un deseable liderazgo didáctico, todo docente desarrolla, implícita en su función didáctica, una función directiva alícuota, muy ligada a su comunicación con alumnos y compañeros. Por tanto, la función directiva se orientará al DPPD, si la función formal del equipo directivo y la propia de cada docente entran en sintonía constructiva.

5.5 CONCLUSIONES

Al percibir el DPPD abiertos a sus múltiples relaciones personales, profesionales y contextuales, estamos aceptando la validez relativa de un enfoque basado en la complejidad y en la evolución. La atención del docente hacia su propio *desarrollo profesional y personal* se basa, pues, en una toma de conciencia doble, para percibirse como *sujeto objeto de uno mismo* desde un enfoque de relaciones abiertas, y además para hacerlo desde una perspectiva de *evolución posible*. El vínculo entre *formación* y DPPD resulta natural, espontáneo. Si la *formación* y todo lo que desde ella se pudiera comprender e integrar componen el eje orientador, el DPPD sería el transcurso y sus circunstancias. La *formación* y el DPPD convergen en la medida en que el docente se contempla como el *eslabón perdido de sí mismo*, entre el profesional que en la actualidad es y el que podría llegar a ser, desde sus circunstancias.

5.6 ACTIVIDADES

Actividad 1ª: ‘Seminario de Planes de Estudios’. La clase se divide en grupos de seminarios de unos 15-20 componentes. A cada uno se le encarga que revise la presencia del DPPD (o equivalente) en planes de formación del profesorado (de diferentes etapas educativas) europeos y latinoamericanos. En su caso, se podrá analizar si incluyen aspectos directamente relacionados con el DPPD. Al finalizar se puede construir un cuadro de doble entrada (países x niveles educativos) en el que se resumen los datos obtenidos y una valoración crítica basada en ellos. Será la conclusión del Seminario.

Esta actividad puede ser común para las asignaturas ‘Didáctica General’, y ‘Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación’, ‘Educación Comparada’ o semejantes.

Actividad 2ª: ‘Inmersión temática sobre DPPD’. Se procederá a realizar una ‘inmersión temática’ sobre el DPPD. Como consecuencia de ella, se definirán grandes categorías del tema sobre el que indagar. Se formarán grupos por cada categoría, cuyo trabajo cooperativo dará lugar a una monografía sobre DPPD que será supervisada por el profesor/a.

Actividad 3ª: ‘Cuestionario sobre DPPD’: Una vez dividido el tema en grandes apartados, la clase trabajará con la técnica del puzzle distribuyéndose en tantos grupos como apartados definidos. Cada grupo monográfico redactará algunas preguntas que quisiera hacer a un docente en relación a su propio contenido. El profesor/a dará pautas formales, de modo que el cuestionario no incluya un gran número de ítems. Posteriormente, se pasará un proceso de mínima validación del instrumento, por expertos y prueba piloto. A continuación, los grupos se desplazarán a diversas escuelas y pasar el cuestionario a profesores de diferentes tipos de centros, edades, tiempo de

experiencia, etapas educativas, especialidad, etc., dentro del ámbito local o de la propia Comunidad Autónoma. Se pondrán en común y resumirán las conclusiones.

Actividad 4ª: ‘Seminario sobre procesos de innovación’: En la clase se formarán varios grupos de entrevistadores, desde los que se constituirá una comisión que se encargará de elaborar y validar una entrevista semiestructurada sobre ‘Innovaciones educativas en los centros docentes’. Una vez preparado el cuestionario, los equipos entrevistadores se dirigirán a centros educativos, elegidos al azar, y se intentarán entrevistar con el director/a del centro y con la persona o personas que lideraron innovaciones educativas en el centro en los últimos tres años. El contenido fundamental de la entrevista podría recoger las diversas innovaciones educativas llevadas a cabo por cada uno de los centros en ese lapso, y los factores que coadyuvaron a su éxito o, en su caso, a su fracaso. La información obtenida se intercambiará en el contexto de *grupos de seminario* de unas 20 personas cada uno.

5.7 Bibliografía citada

- ÁLVAREZ, M., y LÓPEZ, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ANGULO RASCO, J.F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J.F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- BARRIOS, Ch. (1997). La Formación Permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en Secundaria. *Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili*.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En L.M. Villar Angulo, y P.S. de Vicente Rodríguez (Dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999). *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- CARRASCO AGUADO, M.L., y RUIZ CASAS, M. (1996). *La Reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*. Madrid: La Muralla.
- CONTRERAS, M.E., y TALAVERA, M.L. (2005). *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana: 1992-2002*. La Paz: Fundación PIEB.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: Nuevos papeles y métodos. En J. Millman, y L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- DENZIN, N., y LINCOLN, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1998). *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- DUKE, D.L., y STIGGINS, R.J. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman, y L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992). Formación centrada en la escuela. En J. López, y B. Bermejo (Coords.), *El centro educativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ, A. (2007). *El Desarrollo profesional del docente y el “perfil del docente”*. El Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- GARCÍA MORENTE, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. *Revista de Pedagogía Año XV* (169), 1-11.
- GAVILÁN, F. (2001). *Toda esa gente insoportable. Una guía de supervivencia para tratar con esas personas que nos hacen la vida imposible*. Madrid: EDAF (e.o.: 1997).
- GILBERT, R. (1996). *¿Quién es bueno para enseñar?* Barcelona: Madrid: Gedisa.
- GOLDSMITH, M., LYONS, L., y FREAS, A. (2001). *Coaching: La última palabra en desarrollo de liderazgo*. México: Prentice-Hall.

- HARGREAVES, A. (1991). Cultures of Teaching: A focus for change. En A. Hargreaves, y M. Fullan, *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HERRÁN, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas* (8), 13-42.
- HERRÁN, A. de la (2004). Teoría de los sistemas evolucionados. Hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109.
- HERRÁN, A. de la, y CORTINA, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- HERRÁN, A. de la, y GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- HERRÁN, A. de la (2008). El Profesor que se Forma: Desarrollo Profesional y Personal del Docente. En J.C. Sánchez Huete, *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- MARCELO, C. (2008). Desarrollo Profesional y Personal del Docente. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- HOPKINS, D. (1988). *Evaluation for Schools Development*. London: Open University.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C. y WEILAND, S. (1998). Perspectives on the Teaching Career. En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (1990). El desarrollo profesional de los profesores. En A. Medina, y M.L. Sevillano, *Didáctica. Adaptación (vol. II)*. Madrid. UNED.
- MARCELO, C. (2000). El Profesor de Enseñanza Primaria. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Tomo I. Ponencias. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. 26-30 de setiembre.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35)
- MARCELO, C. (2008). El desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán, y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- MARCHESI, Á., y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN BRIS, M. (1997). *Planificación y práctica educativa (Infantil, Primaria y Secundaria)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, C., y RUIZ CORBELLA, M. (1996). La formación del profesor de Educación Infantil y Primaria. En V. García Hoz (Dir.), *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- McMILLAN, J.H., y SCHUMACHER, S. (2004). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- MEDINA RIVILLA, A. (1993). La profesionalización del docente de Educación Infantil. En A. Medina Rivilla (Coord.), *La formación del profesorado para una nueva Educación Infantil*. Madrid: Editorial Cincel.
- MIGUEL, M. de (1993). *La IAP. Un Paradigma para el Cambio Social*. Documentación Social (92).
- MORAL SANTAELLA, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Force. Universidad de Granada.
- MURILLO, F.J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio. Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e).
- NAZARE-AGA, I. (2002). *Los manipuladores*. Barcelona: Javier Vergara Editor.
- NEILL, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Ed. Mexicanos Unidos, S.A.
- NIETO GIL, J.M. (1994). *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*. Madrid: Escuela Española.

- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (1991). Calidad de enseñanza y desarrollo profesional del docente. En VV. AA., *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2000). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán, y Á.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (9ª ed.). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2000b). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, y Á.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (9ª ed.). Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, M. (1993). La investigación-acción y el desarrollo profesional del maestro. En A. Medina Rivilla (Coord.), *La formación del profesorado para una nueva Educación Infantil*. Madrid: Editorial Cincel.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A (1995). Paradigmas educativos y formación del profesorado. En A. Rodríguez Marcos (Coord.), *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- ROJAS, E. (1990). *Indicadores de Madurez de la Personalidad*. Cuadernos Empresa y Humanismo (23), 1-13.
- RUÉ, J. (1992) (Coord.). *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE de la UAB.
- RUIZ, J.M. (2000). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.
- SANTIAGO MARTÍNEZ, P. y otros (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- SANTOS GUERRA, M.Á. (1999). Organización para el Desarrollo Profesional. *Profesorado*, 3 (1), 27-43.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SOLER FIÉRREZ, E. (2002). El ego de los inspectores. En A. de la Herán, e I. González, *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación de los profesores*. Madrid: Universitas.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1992). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TORRE, S. de la (1993). *Innovación curricular*. Madrid: Editorial Cincel.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. de (1990). Estrategias de formación del profesorado. En A. Medina, y M.L. Sevillano, *Didáctica. Adaptación II*. Madrid. UNED.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. de (1994). Componentes del liderazgo escolar. En L.M. Villar Angulo, y P.S. de Vicente Rodríguez (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- VICENTE, P.S. de (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- VICENTE, P.S. de (2000). Un buen velero para aprender navegación. Organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo Delgado et al., *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VICENTE, P.S. de (Dir.) et al. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A. (1998). El equipo directivo: líder transformacional del desarrollo profesional. En M. Fernández Cruz, y C. Moral, *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: FORCE.
- ZABALZA, M.Á. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed.). Madrid: Narcea (e.o.: 1987).

5.8 Bibliografía de estudio

- ABRAHAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

- ANGULO RASCO, J.F. (1999). Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J.F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ÁVALOS, B. (2006). "Currículum y desarrollo profesional". Conferencia. *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO. Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean, 11-13 de mayo.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo, y J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998). Ciclo de vida profesional de los profesores y profesoras de Secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán, y M. Grañeras (Ed.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: CIDE (MEC).
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesor de Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- DAY, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DOMINGO, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1998). *Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRERES PAVÍA, V. (1996). Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente. En A. Villa (Coord.), *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao, ICE de la U. de Deusto
- FERRERES, V.S. (Coord.) (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-tau.
- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- GORDON, S.P. (2004). *Professional development for school Improvement: Empowering learning communities*. Boston: Allyn&Bacon.
- GRANADO ALONSO, C. (1997). *La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- HERNÁNDEZ, F., y SANCHO, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HERRÁN, A. de la (1996). *Una Clasificación de Mentalidades Docentes (1ª parte)*. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (73), 32-33.
- HERRÁN, A. de la (1996b). *Una Clasificación de Mentalidades Docentes (2ª parte)*. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (74), 12-13.
- HERRÁN, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- HERRÁN, A. de la (2004). El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. *Revista Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (5), 51-65.
- HERRÁN, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- KEMMIS, S. y MC TAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- MARCELO, C., y MINGORANCE, P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU
- MARCELO, C. (1995b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: E.U.B.
- PAREDES, J., MURILLO, J. y EGIDO, I. (2005). *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes*. Madrid: Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I., BARQUÍN RUIZ, J., ANGULO RASCO, J.F. (1999). (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- PORLÁN, R. et al. (1996). *Conocimiento Profesional Deseable y Profesores Innovadores. Fundamentos y Principios Formativos*. Investigación en la Escuela (29), 23-38. PPU.
- SENGE, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Breasley.
- TARDIFF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- VICENTE, P.S. de (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L.M. (2000). "Desarrollo profesional de agentes aliados a una O.A.R. (Organización que Aprende Rápidamente)". Ponencia en el VI Congreso Interuniversitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Vol. I. (pp. 573-585). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VILLAR, L.M. (Coord.) (2000). *Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías*. Bilbao: Mensajero.
- ZEICHNER, K.M. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. Estebaranz, y V. Sánchez, *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.