



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 17/06/2008

Fecha de aceptación 28/04/2009

## DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS

*Professional development and teacher professionalization. Perspectives and problems*



*Raúl Eirín Nemiña, Herminia M<sup>a</sup> García Ruso y  
Lourdes Montero Mesa  
Universidad de Santiago de Compostela  
E-mail: [rauleirin@gmail.com](mailto:rauleirin@gmail.com)*

### **Resumen:**

*Con este trabajo pretendemos compartir algunas reflexiones sobre las relaciones entre la formación de profesores, su desarrollo profesional y la profesionalización docente. Forman parte de una investigación más amplia (Eirín, 2005) en la que hemos indagado sobre el recorrido profesional de un grupo de maestros especialistas en Educación Física. Este escenario nos ha ayudado a situar teóricamente los problemas y expectativas que caracterizan las vidas profesionales de profesores y profesoras, a través del diálogo con los significados atribuidos por aquellos autores con los que hemos ido construyendo este trabajo. Esperamos que este esfuerzo pueda ser de utilidad para aquellos que, como nosotros, están embarcados en la travesía por el desarrollo profesional de los docentes.*

*Palabras clave:* Formación Permanente, Desarrollo Profesional de Profesores, Profesionalización Docente.

### **Abstract:**

*In this paper we want to share some thoughts and reflections about the relationship between teacher education, teacher's professional development and teacher professionalization. These are part of a research (Eirín, 2005) about the professional lives of physical education teachers. Based on this work, we review the theoretical framework who had conducted the research, showing the sense and meaning from different point of view. As a result, we are building up our own thoughts..*

*Key words:* Teacher training, teacher's professional development, teacher professionalization.

## 1. La profesionalización docente

En el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de las personas que se dedican a la tarea de enseñar, los profesores. Como nos recuerda Montero (1996: 63) el campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.),... *y dependiendo de su utilización- de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con que intereses- sus significados varían enormemente* .

En la misma línea argumental, el término profesional y sus derivados en palabras de Contreras (1997: 17) *no son ni mucho menos expresiones neutras*, sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación. La enseñanza no se puede definir sólo descriptivamente -por lo que nos encontramos como práctica real de los docentes en las aulas-, ya que, como todo en educación, se define también por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo último de la escuela es el de integrar a los nuevos miembros en la sociedad y, en su medida, intentar mejorar esta.

Otro aspecto recogido en la literatura sobre la profesionalización es su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido. En este sentido nos parece muy oportuna la reflexión de Ruiz de Gaúna, (1997) cuando dice, respecto a la profesionalización docente:

...no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio. (303)

Con palabras similares, Darling-Hammond (2005, 375) señala que...*la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma*. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, mas allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje. Como nos indica Pérez Gómez, (1998):

“Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (198).

Un aspecto interesante de la profesionalización, como nos recuerdan Zeichner y Noffke, (2001) tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

## 2. Distintas visiones de la profesión docente

En su exhaustivo trabajo sobre la profesión docente Goodson y Hargreaves (1996), agrupan las diferentes acepciones del término en torno a cinco ideas o formas de entender la profesión docente:

### 2.1. Profesionalismo clásico

Se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus social (medicina, derecho, etc.). Estas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación por sus propias organizaciones. Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan. No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y apenas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre el desarrollo de los alumnos o el aprendizaje. Jackson (1991) argumenta que el lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es prácticamente el lenguaje común. Además, los docentes lo que realmente valoran en su trabajo es la experiencia práctica, no la teoría científica en que se basa. Por lo tanto, la enseñanza ni es técnica ni compartida, y no cumple este requisito para ser una profesión.

Frente a esta situación se intenta articular un conocimiento propio de la enseñanza - donde se pueda situar su carácter práctico y experiencial- en términos más científico-técnicos, como paso necesario para su consideración como profesión. Es el caso del programa de Shulman (1987:8) de búsqueda del conocimiento esencial de la enseñanza, cuya principal aportación es el concepto de CDC que el propio Shulman define como *...la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y que representa su especial forma de comprensión profesional*. Este conocimiento diferencia los profesores noveles de los experimentados, y puede ayudar a situar el conocimiento intuitivo y práctico de los profesores en una forma codificada de conocimiento profesional y comparable que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

### 2.2. Profesionalismo flexible

Si en el modelo clásico la base de la profesión se sitúa en el conocimiento científico como señalamos en el punto anterior, en la concepción flexible de la profesionalización la clave está en la cultura de colaboración que surge en las comunidades de prácticos. Así, dado que el conocimiento científico base sobre la educación -entendido en el sentido que tiene en las ciencias naturales- presenta problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente. Estas comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes de forma dialogada y con vistas a la mejora de su labor docente. Esta mejora de su función docente se produce mediante la construcción compartida de los significados de su práctica profesional.

Aunque a veces se han quedado en un mero intercambio de trucos y consejos prácticos, más que en una reflexión sobre su propia práctica, o han sido controladas y colonizadas por burocracias educativas encerrando a los docentes en una "colegialidad

obligatoria” -posiblemente en la antítesis de la idea de profesionalización dirigida por los propios actores-, es bien cierto que los profesores que participan en comunidades con un fuerte compromiso profesional, sean el departamento de su área o cualquier otra organización docente, presentan mayores niveles de profesionalismo que aquellos que trabajan en contextos menos colegiales y mas individualistas.

Parece adecuado subrayar la importancia de la comunidad de prácticos y el contexto escolar -lo *local* frente al conocimiento científico- como garantías de la profesionalización docente. Aunque un excesivo compromiso hacia estas comunidades locales pueden contribuir a una fragmentación de los docentes, lo que unido al frecuente aislamiento de estas comunidades entre sí y de su entorno cercano puede ocasionar la sustitución del criterio de acceso a la profesionalización desde el conocimiento, por el de unas élites profesionales como paradigma y reflejo de la actuación, pero que no constituyen una comunidad en el sentido amplio del término. El tratar la profesionalización como un tema predominantemente local, basado principalmente en el nivel de la comunidad escolar, sólo añadirá fragmentación y aislamiento creando contextos locales ejemplares, pero sin un modelo común claro.

### 2.3. Profesionalismo práctico

El profesionalismo práctico intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica. Como nos recuerdan Elbaz (1990), Connelly y Clandinin (1988), las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres y con otros compañeros, etc.) constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio.

El concepto de enseñanza como práctica reflexiva Schön (1998), descrita como la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas, muestra la idea de profesionalismo desde esta perspectiva práctica. El énfasis puesto en la reflexión de los profesores, en el compartirlas y hacerlas explícitas se sitúa como el argumento principal de la profesionalización desde esta orientación. Esta visión práctica y reflexiva de la docencia, desafía la idea de un profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico -ubicado en las estructuras universitarias- como garantía de profesionalización de los docentes. En su forma crítica, conecta la reflexión práctica de los docentes con temas más amplios de igualdad y justicia social.

A pesar del interés suscitado y del atractivo de sus argumentaciones, presentan problemas a dos niveles; en primer lugar, no todo el conocimiento práctico personal es valioso desde el punto de vista educativo y social (por ejemplo, las imágenes de las experiencias del profesor en su etapa como alumno). En segundo lugar, el excesivo énfasis en la práctica diaria del profesor (“la práctica solo hace práctica” como nos recuerda Montero 2001), puede conducir a un abandono de los compromisos morales amplios con los proyectos sociales, para centrarse en aspectos como las competencias técnicas y las habilidades pedagógicas. Este excesivo enfoque hacia temas curriculares y el alejamiento del conocimiento universitario -con las posibilidades de acercamiento a la investigación independiente, a la crítica intelectual y a la comprensión de otros profesores en otros contextos-, puede convertir el conocimiento práctico, en conocimiento “parroquial”.

## 2.4. Profesionalismo expandido

Una cuarta idea sobre la profesionalización docente se nos presenta en términos de contraposición entre expansión y regresión. De forma un tanto maniquea se presenta la imagen de un profesional en regresión como limitado al aquí y ahora, con habilidades derivadas de la experiencia, con los acontecimientos de clase percibidos aisladamente, concibiendo la metodología como introspección, valorando la autonomía individual, con escasa participación en actividades distintas de las profesionales, poca lectura de temas profesionales o limitada exclusivamente a actividades prácticas. En definitiva, la profesión de la enseñanza es vista como una tarea de naturaleza intuitiva.

En contraposición, el profesional expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.

Si bien las reformas educativas, en sus enunciados abogan de forma explícita por un profesionalismo expansivo, no está claro que las actuaciones posteriores que las desarrollan, obtengan los resultados pretendidos. Goodson y Hardgreaves (1996) se inclinan más por el término profesionalismo dilatado, producto de la participación mas o menos obligatoria en mayor número de actividades y reuniones de planificación colectiva, que del auténtico compromiso que implica el profesionalismo expandido.

## 2.5. Profesionalismo complejo

El argumento que fundamenta esta quinta orientación de la concepción del profesionalismo docente se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando la enseñanza en esta categoría. Esta complejidad se apoya en que se necesitan habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo. Todos los profesores deben ser líderes de sus estudiantes y, como tales, conducir procesos de gran complejidad; como nos señala Sykes (1990, 20), deben ser *“trabajadores eruditos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos”* Para estimular y apoyar el trabajo de los profesores en su afán de manejar la complejidad de su trabajo, se debe construir una cultura de profesionalización en las escuelas. Lo que parece evidente es que la complejidad de la labor docente es un elemento clave para la profesionalización, y además constituye la clave para prolongar el período de preparación profesional. Queda por determinar si el incremento de tareas complejas (tareas de gestión de clase, resolución de problemas, trabajo cooperativo, etc.) va en detrimento de otras áreas del trabajo docente más morales y comprometidas con valores (como el contenido y propósito del currículo y su relevancia para la vida de los alumnos) y que parecen escapar del control de los profesores.

También parece interesante preguntarse si la creciente complejidad del trabajo docente, si le añadimos el fenómeno de la intensificación (Montero, 1999), es un estímulo hacia la profesionalización docente, o por el contrario todas estas demandas hacia el profesorado se realizan a costa de su salud, vidas y mantenimiento del estatus. La opción de quedarse encerrado en el aula, o *cerrar la puerta*, como nos recuerda Contreras (1997) y que otros agentes se preocupen del contacto con la comunidad, reduciendo el rol de toma de

decisiones del docente, no parece muy acertada en un mundo en transformación tecnológica y con cambios culturales importantes que provocan retos en la escuela; una opción que no ayudaría a mejorar el camino hacia la profesionalización.

### 3. El Desarrollo Profesional

En el campo de la formación de profesores, varios términos se han usado como sinónimos de desarrollo profesional del docente. Por una parte tenemos las definiciones próximas al concepto de formación (reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio,...), y de otro aquellas acepciones que integran el término desarrollo (desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del staff, crecimiento profesional...). Estas acepciones traídas directamente del ámbito anglosajón, en el que ha alcanzado una tremenda popularidad, han propiciado su utilización en nuestro contexto a veces con poca rigurosidad y ayudando a la confusión inherente al propio término. La pluralidad de significados y significantes que contiene, atravesados por diferentes concepciones, puntos de vista y valores hacen difícil su delimitación. Como señala García Gómez (1999) esta falta de [...] *un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa*, contribuye a resaltar la complejidad del mismo y dificulta la tarea de mostrar una definición. Esta perspectiva es compartida, entre otros, por Imbernón (1999) cuando sostiene que:

“Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional” (191)

Nos parece importante la matización sostenida por Montero (2004) y con la que coincidimos, al diferenciar aspectos incluidos por Imbernón en la cita anterior (modelo retributivo, carrera docente y clima laboral) más como contenidos propios del constructo profesionalización, que como aspectos ligados a la formación. No obstante, cada circunstancia particular, cada historia de vida de todo profesor contiene elementos entrelazados de cada categoría, y que contribuyen -o no- a su desarrollo profesional.

En la misma línea argumental Day (1998, 33) manifiesta que *es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida*.

Ahora bien, esta problemática de diversidad de acepciones y la relación entre formación y desarrollo profesional no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas.



El ejercicio de la docencia encierra en sí unas fuentes de tensión de presencia prácticamente permanente, a las que el profesor debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolas y superándolas para conseguir que el trabajo docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor. No se trata de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos.

Este saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en cada momento, es aprender a decidir qué es lo que conviene aprender-enseñar. Cuando esto se produce de forma interactiva, es decir, sobre las decisiones que toma el profesor hacia sus alumnos, así como las propias decisiones sobre sus propias necesidades de formación y posibilidades de desarrollo profesional, en ese momento hablamos de desarrollo profesional ligado al desarrollo personal.

Esta situación nos permite introducir los trabajos centrados en las narrativas personales y los relatos de vida de los profesores que han realizado Carter y Doyle (1996), Elbaz-Luwisch (1997), que parten del interés inicial de considerar al profesor como persona. Es interesante destacar un cambio metodológico importante, al apoyarse en los relatos biográficos y las narrativas de los docentes como fórmulas para acceder a su conocimiento. (Bolívar et al., 1998, 2001; Bolívar, 1999) partiendo de planteamientos iniciales semejantes - la preocupación del profesor como persona-, se adentran en el terreno biográfico narrativo, entendiendo esta perspectiva como un nuevo paradigma dentro de la investigación educativa.

El desarrollo profesional en un sentido amplio se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los profesores, en palabras de Glatthorn (1995, 41), *se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente*. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias. Debe tenerse en cuenta el contenido de estas experiencias, el contexto en que se producen, así como los elementos facilitadores y entorpecedores del mismo.

Esta perspectiva, más allá de la idea de formación permanente y de promoción profesional hacia la dirección de los centros, se presenta como una cierta novedad en la profesión. Es relativamente reciente la idea de desarrollo profesional como un proceso de largo alcance en el que se incluyan oportunidades y experiencias planificadas que promuevan el crecimiento y el desarrollo en la profesión docente. Algunas de las evidencias que prueban este interés y apoyo al desarrollo profesional de los profesores son, en palabras de Villegas-Remser (2003), la gran cantidad de literatura sobre el tema publicada recientemente que incluye documentos, ensayos e informes de investigaciones.

La propia Villegas-Reimser (2003) señala como características del desarrollo profesional el hecho de que esté basado más en un modelo constructivista que en un modelo transmisor de conocimiento, lo que implica la consideración de los profesores como aprendices activos implicados en la preparación, observación y reflexión sobre su tarea docente. Lo considera como un proceso a largo plazo, reconociendo el hecho de que los profesores aprenden con el tiempo. Por lo tanto, el seguimiento del proceso por el que se relacionan nuevas experiencias con los conocimientos ya adquiridos por los docentes, se presentan como un catalizador indispensable del proceso de cambio. También estima importante la consideración del contexto en el que tiene lugar el proceso, así las mejores experiencias de desarrollo profesional tienen que ver con los contextos concretos de las

escuelas y están relacionadas con las actividades diarias de los profesores, convirtiendo las escuelas en comunidades de aprendizaje.

También incide en la relación íntima entre el desarrollo profesional con el de cambio educativo, al utilizar el primero como un proceso de construcción de una nueva cultura profesional, más allá de la idea clásica de adquisición de nuevas habilidades. Así, se concibe al profesor como un práctico reflexivo, alguien que entra en la profesión con una formación inicial y que adquiere nuevos conocimientos y experiencias apoyadas en sus conocimientos previos. En este proceso, el desarrollo profesional ayuda a los profesores a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas al tiempo que les ayuda a mejorar su pericia docente. Este desarrollo profesional se concibe como un proceso colaborativo que sin suprimir espacio para el trabajo y la reflexión personal, consigue los mayores beneficios en las interacciones significativas no sólo entre profesores, sino entre estos y otros miembros de la comunidad.

El interés de agencias nacionales e internacionales de educación en reconocer la importancia del desarrollo profesional de los docentes, y apoyar iniciativas eficaces para su consecución, y por último, la aparición en la mayoría de las reformas educativas del componente del desarrollo profesional de los docentes como un elemento clave en los procesos de cambio. En este sentido, parece obligado recordar el capítulo III de la reciente aprobada LOE (2006) dedicado al ineludible protagonismo del profesorado y su desarrollo profesional.

#### 4. La relación formación, profesionalización, desarrollo profesional

El movimiento por la profesionalización de la enseñanza y la formación de profesores se fundamenta en varias razones. La primera está en la percepción de severas deficiencias dentro de los modelos tradicionales de formación de profesores, tanto el modelo de Escuela Normal para formar a los profesores de enseñanza primaria, como el modelo subyacente a la tradición académica en el caso de los profesores de secundaria. ¿Será capaz la normativa sobre el Espacio Europeo de Educación Superior de cambiar esta situación?

La segunda razón se apoya en la fuerte necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar la educación en una sociedad en constante cambio. En tercer lugar presenta la creencia en los beneficios de la modernidad (la potencialidad del conocimiento científico y las prácticas educativas validadas científicamente como fórmula para mejorar la educación, así como la formación de profesores como condición necesaria para la mejora de educación). Por último, diversos factores sociológicos -irrupción de las TIC, creciente inmigración, desarrollo económico, etc., presionan en la línea de transformar la profesión educativa.

Existen distintas consideraciones sociales de la profesión docente en los distintos países de la UE, y también algunas coincidencias. En la mayoría de los estados los profesores tienen el estatus de funcionarios públicos, aunque esta tendencia parece cambiar debido a las políticas de reducción de déficit público y ajuste presupuestario. Tradicionalmente se entendía la enseñanza como una ocupación a tiempo completo, para toda la vida. Actualmente, se producen cambios en la dirección de entender la profesión a tiempo parcial o en una fase concreta de la vida laboral de las personas.

Como problemas más habituales destacamos la consideración de la profesión docente como una estructura de carrera plana, la feminización, así como la falta de profesores en algunos países, mientras otros se enfrentan al problema de exceso de profesores, unido a una



edad media baja en la fuerza laboral docente actual. Además estos países se enfrentan con el problema de que las nuevas reformas y exigencias de la escuela deben ser puestas en marcha por "unos profesionales grises", desmotivados, lo que significa hacer un esfuerzo extra en la formación en servicio y el desarrollo profesional.

Como telón de fondo de estas consideraciones descriptivas, se nos aparece el debate sobre la redefinición de la profesión. Se puede observar que el concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana se está quedando obsoleto. Existen sólidos argumentos para pensar que estas concepciones deben ser reemplazadas por otras concepciones más dinámicas, orientadas a un nuevo profesionalismo en general y un profesionalismo pedagógico en particular. La organización escolar, los métodos y las destrezas de enseñanza deben ser revisadas periódicamente debido por un lado a que la información se hace más accesible gracias a las TCI, y por otro, las demandas sociales sobre la educación hacen que la enseñanza sea una tarea compleja y con más retos. El mantenimiento de una enseñanza de calidad demanda que los profesores revisen regularmente la forma en que aplican sus principios pedagógicos. También necesitan establecer un equilibrio entre el qué y el cómo de su enseñanza y revisar sus propósitos morales.

Ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica. Más allá del desarrollo de rutinas profesionales, habituales y deseables en todas las profesiones, los docentes necesitan implicarse en las diferentes clases de reflexión necesarias para aprender y cambiar. De entre las razones para propiciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, queremos señalar que el compromiso de los profesores con su trabajo incrementa a su vez el compromiso de los alumnos. Así, los profesores con entusiasmo por la labor docente trabajan más para hacer el aprendizaje significativo a sus alumnos, especialmente para los que tienen más dificultades o falta de motivación. Este entusiasmo se ve reforzado por la autopercepción de los profesores como educadores con amplios propósitos, que a su vez se retroalimenta por unas buenas posibilidades de desarrollo profesional continuo.

Desafortunadamente la inversión en el desarrollo profesional dentro del contexto del desarrollo institucional, está lejos de realizarse. La mayoría de los profesores aún trabaja de forma aislada la mayor parte del tiempo. Las oportunidades para el desarrollo de la práctica basado en la observación y crítica de esa práctica son muy limitadas. A pesar de los esfuerzos por promover la cultura colegial, normalmente se limitan al nivel de la planificación o de la enseñanza, en vez de examinar la práctica en sí misma. En este contexto, la observación de Barth (citado por Day (2001) sobre el "lugar peligroso" de la escuela en el aprendizaje en la vida de los profesores no es sorprendente:

...los aprendices voraces son los principiantes; el primer año los profesores intentan desesperadamente aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje permanece alta durante tres o cuatro años hasta que la vida comienza a ser rutinaria y repetitiva, donde la curva se hace plana. El próximo septiembre, igual que el septiembre pasado. Después de-¿quizá diez años?-, se habla de que los profesores, ahora sitiados, acorralados, cercados, y reducidos, son reacios a aprender. La curva de aprendizaje descende; con 25 de años en la escuela, muchos profesores se definen como quemados...parece que la vida en las escuelas es tóxica para el aprendizaje de los adultos. Cuanto más tiempo se está en ella, menos se aprende. Sorprendente. (Barth, 1996)

Aunque muchos profesores comienzan sus carreras con un sentimiento de que su trabajo es socialmente significativo y que podrá deparar grandes satisfacciones, este sentimiento se pierde en las inevitables dificultades de la enseñanza, entremezclando temas personales, presiones sociales y valores contrapuestos, para engendrar un sentimiento de

frustración y forzar una recapitación de las posibilidades del trabajo y la inversión que uno quiere hacer en él. Así, el desarrollo de la carrera normalmente se acompaña por un sentimiento de insustancialidad e intrascendencia. Muchos profesores a partir de la mitad de su vida profesional están desencantados y marginalizados del aprendizaje, olvidándose de que su mayor prioridad es el bienestar de sus alumnos. La baja autoestima, la vergüenza profesional, están directamente relacionados con la menor variedad de estímulos de enseñanza y con las nulas conexiones con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, muchas de las oportunidades de formación de corto alcance que se ofrecen a los docentes, no colman las expectativas motivacionales e intelectuales de los profesores. No conectan con los propósitos esencialmente morales y sociales que están en el corazón de su profesionalismo, ni con el compromiso emocional de los profesores que buscan una mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos en circunstancias cambiantes. No tienen en cuenta que el compromiso emotivo de los profesores y su conexión con los estudiantes, positiva y negativamente, activa y articula todo lo que hacen.

La enseñanza implica una inmensa labor emocional, y esta clase de tarea necesita una coordinación de mente y sentimientos, que a veces surge de nuestra propia identidad de forma tan valiosa y profunda como nuestra personalidad. Este compromiso emocional forma parte de la identidad sustantiva profesional de los profesores y conforman aspectos esenciales de sus vidas. El desarrollo profesional debe, por tanto, tenerlos en cuenta, así como los contextos psicológicos y sociales que pueden animar o desanimar al aprendizaje -por ejemplo, las propias historias de vida de los profesores, sus experiencias de aprendizaje y la cultura profesional que proporciona el contexto diario de su trabajo-.

Si realmente nos queremos unir al juego del aprendizaje para profesores y alumnos, las intervenciones en sus vidas profesionales deben basarse en una comprensión de la variedad de necesidades a lo largo de su carrera, apoyándose en el aprendizaje en el lugar de trabajo, mostrándonos recelosos del uso exclusivo de las competencias para juzgar el valor de la labor docente, complementando el aprendizaje en el lugar de trabajo con formación específica y el desarrollo de oportunidades en las fases claves de las carreras de los profesores.

#### 4.1. El papel de la formación pedagógica

Son varios los autores que consideran el conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes (Buchberger et al. 2000; Englund, 1996; Eraut, 1994; Montero, 2001). Queremos ahora señalar sus relaciones inmediatas con la profesionalización puesto que, como nos señala el citado Englund, la competencia didáctica enfatiza el contenido educativo como "patrimonio" de la profesión (en la línea de la definición de Shulman (1987) de Conocimiento Didáctico del Contenido). Eraut, (1994:14) nos recuerda que...*el poder y estatus de los profesionales depende en gran medida de su conocimiento, de su pericia profesional, no compartida con otros profesionales, y del valor otorgado a ese conocimiento.*

Englund (1996) señala la competencia didáctica como el eje sobre el que giran el profesionalismo y la profesionalización docente. Alejados del modelo técnico de profesor,

[...] insensible al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, el profesor competente didácticamente contextualiza y tiene en cuenta las posibles secuelas de lo que debe enseñarse, está abierto a diferentes soluciones y atento a las consecuencias de las diferentes opciones de contenidos y métodos. (p. 83)

Montero (2001) nos recuerda que el argumento del ataque a la docencia como profesión viene de la constatación de la excesiva dependencia de la experiencia, del escaso consenso respecto al conocimiento básico -a pesar del aumento de la investigación-, la constante separación de la teoría y la práctica, y el fracaso de los profesores a la hora de interiorizar la teoría y la investigación disponible.

Frente a estos argumentos se propone la necesidad de ayudar a los profesores a obtener un mayor conocimiento del conocimiento de que disponen y a hacer un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimiento a partir del análisis de la práctica. Se señala la necesidad de articular dos tipos de conocimiento, el conocimiento de la disciplina, y el conocimiento pedagógico, que aunque se reflejan en el espejo de la formación de docentes, no por ello deja de continuar latente e incierta la necesidad del conocimiento pedagógico para determinados tipos de profesores. En este sentido, continuamos siendo testigos de la tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura. Como nos señala la propia Montero (2001, 94),

[...] necesitamos recordar que la consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización.

Buchberger et al. (2000), como conclusiones de su informe sobre la situación de la formación de profesores en el contexto de la Unión Europea, nos dicen que la redefinición de la profesión trae consigo la obsolescencia del concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana. La necesidad de mejorar y desarrollar los recursos humanos y la formación de los ciudadanos como requisito para mantener y mejorar la prosperidad de unas sociedades -como la nuestra- basadas en la información y el conocimiento, hace que el desarrollo de una sociedad está íntimamente ligada al capital humano de sus ciudadanos, que solo se puede mejorar con la educación.

Si tenemos en cuenta las necesidades de formación de nuestros alumnos, futuros ciudadanos, caracterizadas por la necesidad de trabajar con habilidades y destrezas metacognitivas, aprendiendo a pensar y aprendiendo a aprender. La habilidad de manejar, acceder, seleccionar y valorar el conocimiento en un mundo inundado de información. La exigencia de su capacidad de desarrollar y aplicar distintas formas de inteligencia, trabajando en equipo, en situaciones ambiguas, impredecibles y cambiantes. Además con la habilidad necesaria para poder elegir y rediseñar sus carreras personales y profesionales, recolocándose en el mercado laboral en varias etapas de su vida, resulta ineludible el situar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un elemento clave en este engranaje.

La exigencia de un conocimiento didáctico para todos los profesores, como condición necesaria para la profesionalización de la enseñanza; la urgencia de hacer desaparecer los conflictos de identidad profesional derivados de la existencia de formación inicial diferenciada en el caso de profesores de Primaria y Secundaria; la idea de abandonar los currículos como explicables desde el sentido común y el sentido histórico-, tanto escolares como de formación de profesores-; la fragmentación de los currículos escolares en distintas asignaturas como respuesta a patrones organizativos de los modos industriales de producción, etc., deben cambiar de la misma forma que lo han hecho las fundamentaciones que los justifican. Desde nuestro punto de vista, sería muy bienvenida la idea de un currículo de formación de profesores y su desarrollo profesional fundamentado en la investigación educativa como el eje en torno al que giren sus intenciones.

## 5. Conclusiones

A lo largo de este artículo venimos revisando distintas acepciones de desarrollo profesional y profesionalización docente. Estas interpretaciones, con multitud de matices, variantes y significados a veces contrapuestos, presentan como argumento común su intencionalidad hacia la búsqueda de un incremento de la mejora educativa y el desarrollo profesional de los profesores. La concepción del desarrollo profesional de forma holística, más allá de los conceptos de reciclaje, formación permanente, formación en servicio, etc., implica una concepción abierta y amplia de la profesionalización de los profesores.

Así, entendemos y definimos la profesionalización de los profesores como los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo. Mas allá del conocimiento necesario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para enseñar, derivadas de los acercamientos técnicos, nuestra idea se centra en los procesos cognitivos y emocionales, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, en la búsqueda de la introspección, destacando la interacción de personas con contextos y enfatizando el control del profesor sobre su propio desarrollo profesional.

No podemos olvidar que el desarrollo profesional debe considerarse un proceso continuo y dilatado en el tiempo, que comienza en la formación inicial y finaliza cuando el profesor se jubila. Por tanto, las políticas educativas que lo contemplan deben considerar estas circunstancias, y en muchos casos repensar la formación de profesores, el trabajo que realizan y la evolución de su labor. En este sentido, puede tener un impacto importante en la implementación de las reformas educativas y el aprendizaje de los alumnos o, por el contrario, actuar como sistema de contención.

En nuestra opinión y como colofón final de este artículo, nos atrevemos a señalar algunas ideas que pueden ayudar al desarrollo profesional de los docentes:

- Los profesores deben considerarse como aprendices activos que construyen sus propios significados de la participación activa de procesos de desarrollo profesional. Por tanto, aquellos acercamientos que los consideran receptores pasivos de ideas e instrucciones presentan escasas posibilidades de éxito. Debería contemplarse un rol más activo de los profesores en el diseño y la implementación de iniciativas orientadas a su desarrollo profesional.
- Los profesores deben ser tratados como profesionales y animados a ejercer su liderazgo en los procesos educativos. Por tanto, deben tener un papel significativo en los procesos de cambio que se producen en la escuela, para lo que precisan de un clima que reconozca sus aportaciones, puntos de vista y se estimule su participación.
- El seguimiento de las mejoras e innovaciones introducidas debería ser sostenido y duradero en el tiempo para que la mejora y el cambio tuviese lugar. En este sentido, la propia dinámica de la organización escolar no permite demasiados encuentros de observación, colaboración y apoyo entre profesores.
- Es importante que el desarrollo profesional se sitúe en la práctica docente cotidiana, más que en alejadas teorías sobre contextos lejanos. Es interesante pensar en abstracto pero actuar localmente, en la realidad próxima y el contexto de cada uno. También es interesante contemplar las fases y ciclos vitales de los profesores en aras a optimizar las opciones de cambio y mejora en las escuelas. Es importante centrarse en el conocimiento profesional directo que los profesores tienen, y a partir de ahí, profundizar en nuevas estrategias de organización curricular.

## Referencias bibliográficas

- Barth, R. (1996). Building a Community of Learners: California School Leadership Centre, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Mensajero
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., y Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE Editorial Office.
- Carter, K., y Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. 120-142
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: Teachers College Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. y Bensford J. (Eds.) (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación* (317), 31-44.
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (Eds.), *International Handbook Of Lifelong Learning*. (Vol. II). Dordrecht. Boston. London.: Kluwer Academic. 473-501
- Eirín Nemiña, R. (2005): El desarrollo profesional de los docentes. Estudio de caso con profesores experimentados de Educación Física. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press. 75-87
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. En Day y Denicolo (Eds.) *Insights into teachers thinking and practice*. London. The Falmer Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 75-83.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- García Gómez, S. (1999). El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo. *Revista de Educación* 318, 175-187.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. En L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teacher and teaching education*. London. Pergamon Press.

- Goodson, I. y Hardgreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities*. En I. Goodson y A. Hardgreaves, (Eds.). *Teacher's Professional Lives*. London. Falmer Press.
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Eds), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal. 181-207.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. En Gonzalez y Requejo (Eds.). *Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia. 59-89.
- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. 97-129.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla/ Secretariado de Publicaciones, 158-170.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Mas allá de la formación continúa: El Desarrollo Profesional Docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1) 1-22
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. En V. Elmore (Ed.), *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational reform*. San Francisco: Jossey Bass. 14-28
- Villegas-Remser, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. [www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep).
- Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan. 298-330.