

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 22, Nº1 (Enero-Marzo, 2018)

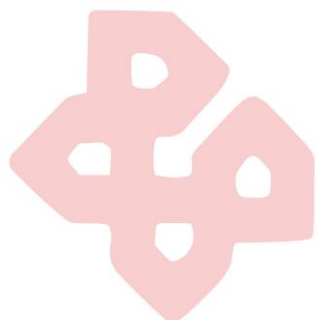
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 15/11/2017

Fecha de aceptación: 12/12/2017

PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE EN LA ACTUALIDAD: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO PROFESIONAL

Teaching professionalism today: contributions to professional development



Ana Martín-Romera¹

Inmaculada García-Martínez²

Universidad de Granada

E-mail: amromera@ugr.es¹, igmartinez@ugr.es²

Resumen

Numerosos son los trabajos que han tratado de contribuir a la definición de la profesión docente. No es nuestro cometido atender aquí a las diversas concepciones que adopta, y términos asociados-profesionalismo, profesionalización, profesionalidad-, esto ya lo hicieron algunos trabajos en números anteriores (e.g. Eirín, García & Montero, 2009), sino aportar un marco de referencia desde el que abordar el estudio del conjunto de colaboraciones que incluye este monográfico que tenemos el honor de presentar. Estas contribuyen a (re)definir la profesión docente desde variadas y diversas miradas, mostrándonos qué es lo apremiante en el desarrollo de la profesión docente y su aprendizaje. Constituyen evidencias de especial relevancia para atender el actual panorama educativo, complejo e inmerso en profundos procesos de cambio social y científico, -el auge de las nuevas tecnologías, la emergencia de nuevas formas de violencia escolar, la inmigración, o a educación en contextos de compleja dificultad-, que determinan y redefinen de una forma continua los escenarios donde han de desarrollar su docencia nuestros docentes, y en definitiva las funciones que han de desempeñar (Mas & Tejada, 2013).

Palabras clave: profesorado; desarrollo profesional docente; inducción docente; profesionalización docente; formación

Abstract

Numerous are the works that have tried to contribute to the definition of the teaching profession. It is not our task to attend here to the different conceptions that it adopts, and associated terms- professionalism, professionalization, professionalism-, this has already been done by some works in previous issues (eg Eirín, García & Montero, 2009), but to provide a frame of reference from which to approach the study of the set of collaborations that includes this monograph that we have the honor to present. These contribute to (re) define the teaching profession from varied and diverse perspectives, showing us what is the pressing in the development of the teaching profession and its learning. They constitute evidences of special relevance to address the current educational panorama, complex and immersed in deep processes of social and scientific change, - the rise of new technologies, the emergence of new forms of school violence, immigration, or education in complex contexts. difficulty-, that determine and redefine in an ongoing way the scenarios where our teachers have to develop their teaching, and ultimately the functions they have to perform (Mas & Tejada, 2013).

Key Words: *teachers; teacher professional development; teacher induction; teacher professionalization; training.*

1. La profesionalización docente para una sociedad compleja: retos y paradojas del desarrollo profesional

Numerosos son los trabajos que han tratado de contribuir a la definición de la profesión docente. No es nuestro cometido atender aquí a las diversas concepciones que adopta, y términos asociados -profesionalismo, profesionalización, profesionalidad-, esto ya lo hicieron algunos trabajos en números anteriores (e.g. Eirín, García & Montero, 2009), sino aportar un marco de referencia desde el que abordar el estudio del conjunto de colaboraciones que incluye este monográfico que tenemos el honor de presentar. Estas contribuyen a (re)definir la profesión docente desde variadas y diversas miradas, mostrándonos qué es lo apremiante en el desarrollo de la profesión docente y su aprendizaje.

Constituyen evidencias de especial relevancia para atender el actual panorama educativo, complejo e inmerso en profundos procesos de cambio social y científico, -el auge de las nuevas tecnologías, la emergencia de nuevas formas de violencia escolar, la inmigración, o a educación en contextos de compleja dificultad-, que determinan y redefinen de una forma continua los escenarios donde han de desarrollar su docencia nuestros docentes, y en definitiva las funciones que han de desempeñar (Mas & Tejada, 2013). Dicha reflexión la plantean en este monográfico Tejada y Pozos, con su trabajo titulado "*Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC*". Con la intención de profesionalizar la labor docente, este estudio considera a la competencia digital como la vía a seguir para conseguirlo. Muy ligado a la innovación docente y a la proliferación de contextos de aprendizaje emergentes, se trata de dominar aquellas herramientas tecnológicas que permitan abrir nuevos horizontes hacia la profesionalización y renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los

distintos niveles educativos. Igualmente, contempla la influencia de la competencia digital sobre la profesionalización docente y la formación de formadores.

Asimismo, en nuestros días, existen otros temas emergentes, que se han analizado y organizado en forma de recomendaciones a seguir, impulsadas desde organismos como la OCDE (2014). De esta forma, es actualidad la búsqueda de la mejora escolar a través de la profesionalización docente y la instauración de un liderazgo educativo en los centros educativos. Estas afirmaciones se sustentan en la premisa de que la disposición de unas condiciones colaborativas en los centros educativos dan lugar a que el profesorado pueda seguir aprendiendo sobre sus prácticas y, por ende, mejorándolas. Igualmente estas condiciones colaborativas abren paso al establecimiento de una cultura de colaboración, de respeto y de confianza, donde se fortalecen las relaciones entre el personal. Dicho de otra manera, se trata de favorecer un aprendizaje profesional compartido en el seno de la organización educativa, que beneficie a los principales protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumnado.

Las crecientes demandas de re-profesionalización, junto al fenómeno de desprofesionalización de la figura docente (Hargreaves, 2003), caracterizada por un desprestigio de la profesión y una creciente rendición de cuentas en su actuación, está impactando de lleno en la configuración de la identidad de nuestros docentes (Ball, 2012; Ricoeur, 2004). El discurso parece orientarse a un perfil docente definido desde una posición estática y, en ocasiones, bajo una mirada técnica de la acción docente, configurado por un conjunto de competencias específicas referidas al "saber" y el "saber hacer". Estos discursos se dirigen más a mostrar una imagen de la enseñanza como "oficio moral" que sirve de lente de aumento para las inquietudes de la opinión pública, más que situarla en relación a las situaciones de trabajo vividas por el profesorado, dando un sentido más contextual a la pedagogía, la enseñanza y aprendizaje (Tardif, 2016).

Esta situación en la que se encuentra el profesorado, que más que una paradoja constituye una encrucijada entre lo normativo y la necesidad de personalizar y contextualizar la profesionalización docente. Tal como nos recuerdan Montero y Gewerc (2018):

[...] resulta tremendamente complejo hablar de la profesión docente como si ésta fuera un todo. Al hacerlo se corre el riesgo de obviar el mundo personal y profesional de cada profesor y profesora, inmersos en un contexto determinado, con una formación específica, trabajando en instituciones y entornos sociales diversos, con niveles de compromiso diferentes (p. 7).

A pesar de los lineamientos que pretenden definir el perfil docente desde posiciones estáticas, otros elementos más transversales y difusos, ligados al "saber estar" y el "saber ser", parecen cobrar sentido para una labor docente, que adquiere unas características de cambio y constante renovación (Harland, 2017; Imbernón, 2017).

Ante ello, reconstruir una nueva profesionalidad implicaría sobrepasa la transmisión de un elenco de conocimientos útiles o no para su futuro desempeño profesional. Este enfoque implica orientarlos hacia otros cometidos, poniendo en juego otras capacidades relacionadas con la dimensión afectiva, el compromiso y el contexto. Así, cabe entender la profesionalización en los términos en que lo hicieron Eirín, García y Montero (2009) en un trabajo de esta revista:

[...] como los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo. Más 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. (p. 11).

Desde este posicionamiento, se hace necesario indagar sobre los elementos que configuran este profesionalismo que emerge, indagando sobre el papel que ejercen diversos aspectos externos e internos a la actuación docente, que la definen y determinan, tal como hemos adelantado: lo puramente académico (la formación), lo externo (condiciones laborales, cambios sociales), y las concepciones e ideales con las que se enfrenta la profesión y su aprendizaje.

La necesidad de una re-definición constante del perfil docente y su abordaje desde la formación, requiere el desarrollo de enfoques de indagación más comprensivos y ligados al quehacer docente, que permitan reflexionar sobre la práctica y construir conocimiento práctico que sea trasladado a la formación. Algo que parece tan sencillo, aún constituye uno de los principales retos del desarrollo profesional de nuestros docentes, algo que se refleja en la investigación desarrollada en este monográfico por Lorenzo y Osorio, *Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica*, que analiza desde un enfoque cuantitativo qué competencias debe poseer un buen docente. Asimismo, también ofrece una panorámica sobre cómo es la formación inicial y examina su impacto sobre el desarrollo de estas competencias docentes deseables. Para ello, 98 docentes en ejercicio, inscritos en un proyecto sobre desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica, fueron encuestados. Sus resultados muestran cierta homogeneidad en las respuestas a favor de responsabilizarse por su desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, participando activamente en procesos de autoformación, para manejar información actualizada sobre los contenidos de los programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación; poseer un equilibrio socioemocional, materializado en conductas adecuadas en distintas situaciones y altos niveles de competencia comunicativa, especialmente en comprensión lectora cuando se expresa en forma oral y escrito al desarrollar el proceso educativo. Respecto a la percepción del profesorado sobre la formación inicial, se encontró cierta convergencia en considerar que la formación inicial de la universidad contribuye a desarrollar las competencias que un buen docente necesita, incluyendo temas transversales y fomentando la

participación y profesionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, son coincidentes con los referentes teóricos, y constituyen evidencias de referencia para innovar en el diseño de los planes formativos de los futuros docentes.

Comprender cuáles son sus demandas formativas de los docentes, las inquietudes que experimentan en sus inicios, y a tenor de éstas, cómo potenciar el aprendizaje profesional en los diversos momentos de su desarrollo profesional, constituyen vías esperanzadoras para contribuir a la profesionalización docente para una sociedad compleja. Ello contribuiría a un diagnóstico ausente y necesario para definir el "para qué", el "qué" y el "cómo" lograr una formación de calidad para nuestros docentes (Santos & Lorenzo, 2015; Valdés, Bolívar & Moreno, 2015).

En definitiva, hacer real la configuración de un docente para una sociedad compleja como en la que hoy día vivimos, exige replantear el desarrollo profesional docente de forma que se haga real la configuración de una nueva cultura de aprendizaje profesional, dando lugar a elementos externos e internos a la profesión que la potencien y fomenten (Imbernón, 2017):

- Nuevos procesos de formación inicial y permanente. El primero más amplio, reflexivo y práctico; el segundo dirigido a la innovación, y promotor de prácticas laborales solidarias y colaborativas.
- Mayor apoyo a la labor del profesorado, atendiendo al desarrollo personal del profesorado mediante relaciones establecidas a nivel institucional, tales como abrir el centro a la comunidad, crear espacios de formación colaborativa y compartir el liderazgo.
- Modelos de gestión y de organización basados en la democracia, la participación y la responsabilidad compartida.
- Carrera docente que favorezca una progresión horizontal y una motivación hacia el desarrollo de la innovación, la investigación y el desarrollo profesional.

Tal como se muestra, la construcción de una nueva cultura de aprendizaje profesional exige reflexionar sobre el modo en que debe ser concebido el desarrollo profesional, analizando evidencias y propuestas que pueden apoyar la innovación en este campo.

En el siguiente apartado, abordamos tal cometido en dos sentidos, por un lado, caracterizando los momentos de socialización profesional de los docentes, a fin de atender a las peculiaridades que presentan para el aprendizaje profesional; por otro, e integrándolo en éstos, el modo en que contribuyen a definirlos el conjunto de trabajos que conforman este monográfico.

2. Contribuciones del desarrollo profesional a la construcción de una nueva cultura de aprendizaje profesional

A la luz de los trabajos que lo han analizado, el desarrollo profesional docente, queda definido en cuatro momentos (e.g. Vaillant & Marcelo, 2015): 1) socialización durante la etapa escolar, 2) socialización profesional a través de una formación inicial específica, 3) periodo de iniciación a la docencia, y 4) etapa de perfeccionamiento.

2.1. Socialización pre-profesional: la construcción de un conocimiento tácito sobre la profesión docente

Este periodo, denominado por algunos estudiosos del campo como "socialización pre-profesional", queda definido por la impronta que ejercen las experiencias familiares y escolares previas en la socialización de los futuros docentes. Los trabajos que lo han estudiado, defiende que parte de los que saben los docentes sobre sus funciones, la enseñanza y sobre cómo enseñar proviene de un conjunto de experiencias que tienen que ver con su propia historia vital, y en gran parte de su socialización como alumnos (Tardif, 2016).

Aunque no existen grandes coincidencias acerca de los saberes que son adquiridos durante este periodo, algunos trabajos dan cuenta de su impronta para la adquisición de conocimiento y creencias acerca de la profesión docente. Tal es el caso de Imbernón (2007), quien analiza el modo en el que el profesorado adquiere y construye su conocimiento profesional, indicando que en este periodo se adquiere un "conocimiento pedagógico vulgar", supeditado a un conocimiento originado en las vivencias como alumnos. A su vez, este rasgo identitario aporta un prisma evaluador, capaz de legitimar comportamientos que subestiman el carácter profesional de la docencia y la necesidad de formación específica para ejercerla.

Como se muestra, las concepciones y creencias acerca de cómo se enseña y se aprende, y el modo en que se enfrenta la acción docente, con qué mirada y expectativas hacia el aprendizaje de los estudiantes, comienzan a forjarse antes de la formación inicial docente (Lortie, 1975, Marcelo & Vaillant, 2009; Pajares, 1992). En definitiva, los conocimientos y creencias que desarrollan los profesores sobre la enseñanza están mediatizados por tres tipos de experiencia (Vaillant & Marcelo, 2015):

- Personales, adquiriendo una visión del mundo, de uno mismo y de los demás, e ideas sobre las relaciones entre sociedad y escuela, familia y cultura.
- Conocimiento formal, referido a lo que se ha de enseñar en la escuela e incluye las creencias sobre la materia que se enseña y la forma de enseñarla.
- Escolar del aula: rutinas que se asimilan a lo largo de la escolaridad, como estudiante y que influyen en la configuración de ideas sobre qué es enseñar y cuáles son las funciones del profesor.

La importancia de atender a este periodo de socialización estriba en el impacto que tienen las creencias derivadas de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, sobre el aprendizaje de los profesores, su forma de aprender y los procesos de cambio que puedan emprender (Marcelo & Vaillant, 2009). Del mismo modo, el bagaje de conocimientos, creencias y representaciones aprehendidas sobre la enseñanza, tiende a permanecer estable a lo largo del tiempo, adquiriendo un peso importante en la comprensión de los saberes que son movilizados y empleados durante la socialización profesional y el ejercicio docente.

Los trabajos sobre la socialización profesional defienden la idea de que en la práctica profesional docente se ponen de manifiesto saberes procedentes de la socialización pre-profesional. El hallazgo más significativo y remoto sobre las creencias del profesorado data en el estudio de Lortie (1975), donde se evidenció que los estudiantes a lo largo de su formación básica configuran un sistema de creencias sobre la enseñanza, establecido fundamentalmente mediante el aprendizaje por observación. De esta forma, los estudiantes que han experimentado prácticas pedagógicas tradicionales, tienden a identificarse con las mismas, favoreciendo su continuidad en la práctica profesional.

Ello nos da cuenta de la importancia que adquiere atender a las ideas que, sobre la profesión y la formación, poseen los futuros docentes durante su etapa inicial. Esta es la razón por la que, la investigación sobre la formación inicial docente se ha preocupado por el estudio de las creencias que los estudiantes traen consigo cuando comienzan esta etapa formativa, aspecto de relevancia evidente para el campo de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria (e.g. Pontes, Ariza, Serrano & Sánchez, 2011; Serrano & Pontes, 2015). Algunos de los trabajos incluidos en este monográfico cabalgan en esta línea. Por un lado, el desarrollado por Trigo Ibáñez y Romero Oliva: *Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas*, que aborda la temática de la configuración de la identidad profesional en el marco del contexto del Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria (en adelante, FPES). Por otro, el firmado por Ros-Garrido y Chisvert-Tarazona, ofrece una panorámica sobre las investigaciones llevadas a cabo sobre las teorías implícitas del profesorado de Formación Profesional (FP). Con el foco puesto en la inserción en el mercado laboral, se pone de manifiesto los retos a los que el profesorado de FP a la hora de plantear su ejercicio profesional, viéndose obligado en cierto modo, entre otras cosas, a guardar un contacto continuado y directo con el contexto laboral.

2.2. Formación inicial docente: la gran expectativa. Ruptura con las creencias previas y construcción de una identidad docente

Existe una consideración extendida que confiere a la formación inicial el inicio del desarrollo profesional docente. Los argumentos defendidos desde este enfoque, se sustentan en la identificación de este momento con la entrada a los estudios, que deben capacitar en la adquisición de competencias para el desarrollo

eficaz de la profesión docente, respondiendo a las nuevas realidades y escenarios profesionales que vienen emergiendo en la realidad de nuestros docentes.

Para que el futuro docente asuma la tarea de enseñanza en toda su complejidad, actuando de forma reflexiva y rigurosa, la formación inicial ha de atender a los componentes principales de este conocimiento enmarcándolo en una formación basada en competencias. A ello aludían Pérez Ferra y Gonçalves (2013) en un monográfico de esta revista centrado en la "Formación del Profesorado en competencias", mostrándonos las circunstancias a las que se enfrenta y las nuevas competencias que exige la realidad profesional. Ello exige replantear un enfoque en los aspectos que resultan primordiales en la formación, tales como el desarrollo habilidades asociadas a la dimensión personal e interpersonal de la profesión (Sarramona, 2007, 2012), como el "aprender a aprender la profesión", adquiriendo herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Esteve, 2009) desarrollo de competencia en inteligencia emocional (Monereo & Monte, 2011), o para atender a contextos educativos desafiantes y en entornos virtuales, etc. En el marco de estas nuevas competencias profesionales se desarrollan varios trabajos de este número de la revista Profesorado.

De la mano de los presupuestos de la investigación-acción, aparece el desarrollado por Tovar-Gálvez, quién a partir de su estudio "Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización" aboga por la importancia de dotar de competencias investigadoras a los estudiantes de magisterio, desde un enfoque cualitativo.

Otros, analizan las necesidades formativas que surgen en el desarrollo de la docencia en áreas específicas. Tal es el caso del trabajo de Luque de la Rosa, Gutiérrez Cáceres y Carrión Martínez. A partir de la percepción de estudiantes universitarios de la universidad de Almería, se trató de hacer una radiografía sobre la realidad educativa que envuelve a la atención a la diversidad en audición y lenguaje, la formación docente que se precisa o la adecuada actuación que debe desarrollarse en los centros. Entre sus resultados, aunque parece ser que está clarificada la figura profesional del especialista en audición y lenguaje, se ha denotado una creciente necesidad de intervenir en los centros ante las problemáticas relacionadas con la audición y el lenguaje. A su vez, se recomienda un fortalecimiento en la formación inicial en esta temática para la atención al alumnado con necesidades específicas en relación con la audición y el lenguaje. Por su parte, el trabajo de Santamarina Sancho y Núñez Delgado, *Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes españoles: un estudio comparativo*, nos muestra la presencia de la competencia comunicativa en los maestros de grado de Educación Infantil.

Puesto que los docentes y su capacitación importan para la calidad de la educación, necesitamos buenas políticas y prácticas de formación inicial que aseguren al profesorado las competencias que requerirán para el desarrollo eficaz de la profesión (Bolívar & Bolívar Ruano, 2012; Imbernón, 2010; Vaillant, 2005). Ello exige desarrollar acciones formativas que lo permitan.

En este sentido, este monográfico recoge un grupo de trabajos que nos muestran evidencias sobre la eficacia de ciertas prácticas formativas para el desarrollo competencias docentes y habilidades de un alto nivel de complejidad (pensamiento crítico, capacidad reflexiva).

El trabajo de Zelaieta Anta y Camino Ortiz de Barrón, defienden el valor del razonamiento, la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico para el profesorado. A partir de la experiencia del alumnado de primer curso del grado de magisterio de infantil en actividades participativas, se pone de relieve una disposición positiva de los futuros docentes de infantil a este tipo de actividades, junto a una valoración positiva sobre las implicaciones que éstas tienen sobre su capacidad de análisis y pensamiento críticos.

Otros, apuestan por la inclusión de la competencia emocional desde la formación inicial. Concretamente, la investigación diseñada por Cazalla-Luna y Molero tuvo por finalidad analizar la inteligencia emocional de estudiantes de los Grados de Maestro de Primaria e Infantil, justificando la relación existente entre los componentes de la inteligencia emocional y la calidad docente. Similar es el trabajo de Vaquero Barba¹ y Macazaga López, quienes abordan la competencia emocional en la formación inicial pero relacionándolo con diferentes prácticas corporales.

Sea como fuere, tal es la fuerza que acompaña a la inteligencia emocional como vía de mejora escolar, que no son pocos los estudios que se han aventurado en correlacionarla con el rendimiento académico. Específicamente, este número cuenta con una investigación motivada por el interés en correlacionar ambas variables. En concreto, el trabajo presentado por Irene Del Rosal, Juan Manuel Moreno-Manso y María Luisa Bermejo lo abordan en estudiantes de magisterio de educación primaria e infantil, haciendo hincapié tanto en la adquisición de una clara conciencia emocional, como en la reflexión de su propia tarea docente.

Por su parte, el trabajo de Negre Bennasar, Marín Juarros y Pérez Garcías hace un llamamiento sobre la importancia de la competencia de gestión y tratamiento de la información, en la sociedad del conocimiento. Según sus autores, los docentes tienen que mostrar cierto dominio en los procesos de adquisición y tratamiento de la información, como preámbulo de los procesos ligados a la transferencia del conocimiento. En torno a estos interrogantes, surgió este estudio en el marco de una asignatura del Grado de Maestro en la Universidad de las Islas Baleares, con la intención de detectar estrategias didácticas potenciadoras de dicha competencia.

Atendiendo a la importancia de mantener el vínculo escuela-comunidad surge la formación en diversidad familiar en la etapa inicial, defendida por el trabajo de Abril y Peinado, *Nuevos horizontes familiares: una reflexión en la formación inicial del profesorado*. Todos los artículos adscritos en esta temática tienen un punto en común: la importancia de la interdisciplinariedad en la formación docente, supeditando la formación a las necesidades imperantes en la sociedad, producto de la globalización. Asimismo, cobra relevancia la innovación en la formación del

profesorado. Ejemplo de ello es el artículo de Luis Pedro Gutiérrez y Josu Sanz, quienes en su investigación proponen una experiencia pedagógica basada en el modelo Universidad-Escuela desarrollado en la Facultad de Educación de la UPV/EHU en Donostia-San Sebastián, como antítesis del modelo transmisivo tradicional.

Dentro de las fórmulas que pueden desarrollarse en la formación inicial, el Practicum constituye un elemento clave en el aprendizaje de la profesión. Actualmente, se ha considerado un componente formativo de especial importancia al contribuir a clarificar el debate actual en torno a las contribuciones que prácticos e investigadores realizan al conocimiento profesional (e.g. González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Lamb & Aldous, 2016). Tal como ya nos apuntaba Molina (2003) "*se le reconoce un valor decisivo como medio de vincular la teoría y la práctica, además de facilitar el contacto con los profesionales del ámbito, y las posibilidades de mejora de la inserción laboral*" (p.1).

El Practicum cobra un papel esencial en los trabajos de este monográfico, que recogiendo un conjunto de experiencias que exponen y analizan experiencias que muestran la potencialidad para el aprendizaje de unas prácticas enfocadas desde la reflexión en y sobre la práctica.

Por ejemplo, el trabajo de Saiz Linares y Susinos Rada, titulado *El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena*, pone de manifiesto cómo esta fase de la formación inicial del profesorado conlleva la aparición de reflexiones y mecanismos de adaptación que inciden tanto en su identidad profesional como en su futuro desempeño profesional. A grandes rasgos, esta investigación supone una declaración de intenciones que trata de reforzar el carácter transformativo y transformador del Practicum. Guarda relación el trabajo de Castellanos, Flores y Moreno, titulado *Reflexión en el prácticum: un experimento de enseñanza con estudiantes colombianos*, que aborda las problemáticas encontradas por profesores en prácticas respecto a la transferencia desde el conocimiento teórico hasta la práctica del aula. Una perspectiva inversa muestra la investigación de Montserrat Payá, Begoña Gros, Begoña Pique y Laura Rubio, quienes relacionan el conocimiento fruto de la práctica con el derivado de la teoría. Con la intención de profesionalizar a los futuros docentes, se defiende la necesidad de promover y dotar de instrumentos a los estudiantes para adquirir competencias profesionales adecuadas, que fortalezcan la unión entre teoría y práctica.

Evidenciando la necesidad de innovación que ha caracterizado a este componente formativo, otras investigaciones de este monográfico, como la realizada por Patricia Silva García, Isabel del Arco Bravo y Óscar Flores Alarcia, quienes supeditados a la globalización, hacen una comparativa de las modalidades de prácticum que se ofrecen en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Lleida (UdL) Alternancia y en la California State University Long Beach (CSCLB) Urban Teaching Academy (UTEACH) con la finalidad de establecer puntos de mejora extrapolables a las propuestas formativas descritas. Por su parte, el trabajo elaborado por Pilar Gil-Molina, Alex Ibáñez-Etxeberria, Silvia Arribas y Joana Jaureguizar, en el seno del Practicum del Máster FPES, aporta un contraste entre las

perspectivas de los estudiantes y la de los tutores profesionales, evidenciando las dificultades que encuentran los estudiantes, así como las necesidades formativas que emanan de su experiencia.

Como ya se adelantó, la formación inicial constituye un momento de socialización profesional de primer orden con influencia en el cambio de concepciones que los futuros docentes han adquirido durante su socialización como alumnos en la etapa escolar o universitaria. Por todo ello, constituye un requisito esencial que la formación sea diseñada atendiendo las necesidades de los profesores (Esteve, 2009) y características de los futuros docentes (Sheridan, 2016). A este aspecto contribuye en este monográfico el trabajo de Jorge Valenzuela, Carla Muñoz y Marisol Marfull-Jensen, titulado *Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente*, quiénes se dirigen a determinar perfiles motivacionales de estudiantes que cursan la carrera de pedagogía en enseñanza primaria en Chile.

Tal como se ha mostrado en este apartado, el conjunto de líneas de investigación que vienen desarrollándose sobre la formación inicial y la complejidad que adquiere el aprendizaje de la profesión en esta etapa, demanda la necesidad de abordar preguntas de investigación que atiendan al conjunto de elementos implicados en la formación inicial, y abordarlas desde una perspectiva compleja (Cochran-Smith, Fiona, Larry, Lexie & Graeme, 2014).

2.3. Inducción profesional: la incertidumbre hecha norma

La etapa de iniciación a la enseñanza es una de las etapas más relevantes del desarrollo profesional docente, ocupando un espacio relevante en las colaboraciones y monográficos de esta revista (e.g. Marcelo, Mayor & Paulino, 2009). Posee especial relevancia para la socialización profesional, al constituir un periodo de transición desde lo que es un profesor en formación a un profesional autónomo. Para enfrentar este periodo caracterizado por la inestabilidad e innumerables tensiones profesionales:

[...] necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se puede organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden (Marcelo, 2009; p. 11-12).

Este proceso de inserción profesional supone para los docentes principiantes la adquisición de una serie de responsabilidades en cuanto a su desarrollo profesional. En ocasiones, la realidad profesional se percibe como compleja, ya que exige tomar decisiones constantemente y para la que no están preparados. Veenman (1984), a través de un estudio sobre los profesores noveles en su primer año de ejercicio, identificó una serie de problemas a los que se enfrenta éste en diferentes ámbitos como: la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, adaptación de

la enseñanza a las diferencias individuales, la evaluación de los alumnos, la falta de tiempo para la programación y preparación de las clases.

La angustia que para algunos de ellos les provoca este periodo de inserción profesional, puede llevar a los profesores principiantes a solucionar sus problemas recurriendo al aprendizaje por observación o vicario de la profesión docente. El profesorado novel o principiante:

[...] pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y *experiencial de su vida como alumno y con carácter predominantemente técnico*) a un conocimiento *estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento “situado”, o sea, automatizado y rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones*” (Imberón, 2007, p. 59).

El enfrentamiento desde una idiosincrasia personal a estos problemas prácticos favorece el desarrollo de una “socialización” o conocimiento de la “cultura escolar” que les llevan a interiorizar los valores, las prácticas del entorno escolar y de la profesión. Sin embargo, muchos profesores abandonan la profesión porque se sienten insatisfechos con sus condiciones laborales, su salario y la multitud de tareas que han de desempeñar o por un choque cultural, entre otros motivos, situación que ya fue analizada por la OCDE (2005).

Uno de los aspectos que se consideran relevantes para la retención docentes, así como para la calidad de la docencia son los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes (OCDE, 2005; Marcelo, 2009). En nuestro contexto estas prácticas del periodo de inserción docente se refieren exclusivamente a procesos administrativos, de selección a través de concurso-oposición, que llevan al profesor a desarrollar un periodo de iniciación a la enseñanza denominado *funcionariado en prácticas*, que han sido cuestionadas por su potencialidad formativa. Es por ello, que se apuesta por el desarrollo de procesos de inducción profesional para formar a nuestros profesionales de la enseñanza.

En este monográfico, varios son los trabajos que nos aportan evidencias en este sentido. El estudio *Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción* se dirige a describir el proceso de mentoría profundizando en las preocupaciones de los futuros docentes a las que se atiende durante el proceso. Bajo un enfoque similar, la investigación de Julián López-Yáñez, Marita Sánchez-Moreno, Mariana Altopiedi y Nieves Oliva-Rodríguez pone el foco sobre un programa de formación de directivos, sustentado en la perspectiva del coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica.

En el marco de la problemática que engloba a esta etapa, por las circunstancias en que se produce el aprendizaje profesional y la acreditación de la competencia profesional para ello, encontramos nuevas líneas de indagación, como es la desarrollada desde el marco de la neoliberalización en educación; tal como hizo patente en el monográfico coordinado por Luengo Navas, Olmedo, Santa Cruz Grau y Saura Casanova en 2012.

En el monográfico que aquí presentamos, el trabajo titulado *Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas. Entre la reproducción y la transformación*, nos muestra cuáles son las tensiones a las que se enfrenta el docente para hacer frente a la paradoja entre lo normativo y la innovación en el ejercicio profesional. Relacionada con esta investigación, aunque desde una perspectiva más enfocada a una preocupación profesional característica de esta etapa profesional, el desarrollo de la enseñanza, se sitúa la llevada a cabo por González Jiménez, quien en su trabajo trata de visibilizar los problemas que debe sortear el profesorado novel, en este caso, de la especialidad de inglés. A partir de un estudio de caso autobiográfico apoyado en el análisis de diarios, se suceden las dificultades prácticas a las que se enfrenta un maestro novel de inglés en la etapa de Educación Primaria para desarrollar las destrezas orales entre su alumnado.

2.4. Etapa de perfeccionamiento: estabilización y crecimiento profesional

Como comentábamos anteriormente, los docentes, en su proceso de aprendizaje profesional atraviesan por diversas etapas. La profesionalización docente no culmina con el acceso al cuerpo docente, sino que se trata de un proceso desarrollado *in extenso* de su desarrollo profesional docente, lo que se ha denominado etapa de perfeccionamiento o formación permanente. En esta etapa predominan las actividades dirigidas a la formación permanente del profesorado.

Este elemento ha sido considerado en monográficos previos como el coordinado por Paula González-Vallinas, David Oterino, José Luis San Fabián Luis San Fabián, dirigido a "Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias", el modo en que afecta a la formación en competencias docentes (e.g. Pérez Ferra & Gonçalves, 2013) y, más recientemente por Escudero (2017) que analiza la formación continua del profesorado de Educación Obligatoria en el contexto español, intentando arrojar luz sobre cuáles son los enfoques prácticos y teóricos que se están desarrollando en la preparación de los docentes, y el impacto que está causando en la práctica profesional.

En este sentido, entendemos que la formación permanente debiera ser concebida en los siguientes términos: *"un subsistema específico de la formación, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno"* (Imbernón, 1999, p. 26). Esta etapa se ha considerado como un periodo que debe dirigirse a la reflexión de las teorías que sustentan la práctica docente, al cuestionamiento y al perfeccionamiento para atender a las nuevas demandas que se derivan de la práctica profesional.

Sobre este aspecto, algunos trabajos de este monográfico nos muestran la importancia de diseñar acciones que respondan a las necesidades formativas, que pueden derivarse de la sociedad del conocimiento y la incorporación de las competencias básicas en el currículum (Pérez Ferra & Gonçalves, 2013). El trabajo de Morales Almeida, Escandell Bermúdez y Castro Sánchez, quienes abogan por la competencia digital como garante de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. A partir de la autopercepción del profesorado acerca de su dominio en la

competencia de digital, trataron de valorar la formación del profesorado en TIC, al mismo tiempo que identificaban limitaciones en la incorporación de las TIC en sus prácticas docentes.

La formación es un arma muy poderosa, capaz de paliar las desigualdades sociales. Muchos estudios a lo largo de la esfera internacional, han subrayado la relación existente entre la profesionalización docente y la mejora escolar, sobretodo en contextos especialmente desafiantes. En paralelo, la profesionalización docente es consecuencia, entre otras causas de la formación (inicial y permanente del profesorado), así como de su experiencia. En este entramado, surge el artículo *Formación docente en ámbitos de marginación: problemática, expectativas y necesidades*, desarrollado por Barbero Consuegra, López Morillas, Pérez Ferra y Pérez-García, en el que a partir de las respuestas de 385 docentes del “Cuestionario sobre la Formación del Profesorado en Contextos de Marginación (CFPCM)” se suceden las necesidades percibidas por el profesorado a la hora de trabajar en este tipo de contextos.

Relacionado con lo anterior, el trabajo titulado *La evaluación de las competencias del docente-tutor en línea en el marco de un programa de formación literaria virtual* aporta un enfoque holístico de la evaluación competencial, apoyándose en la reflexión docente sobre tres aspectos clave: apoyo organizacional, Experiencia en línea (EAIL) y la Competencia profesional en la función tutorial en línea. Al mismo tiempo, la investigación determina los niveles competenciales relativos a los ejes pedagógico, social, organizacional, técnico, evaluativo, y ético.

Otra de las grandes temáticas expuestas en este número se refiere al componente afectivo-emocional en la formación permanente del profesorado, y la importancia que tiene analizar la eficacia de actuaciones formativas en este sentido. *La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario*, erigido en torno a constatar la eficacia del programa en la promoción de competencias emocionales, así como la necesidad percibida y la satisfacción que el profesorado muestra hacia este tipo de formación.

3. Consideraciones finales

En este trabajo hemos pretendido reflexionar acerca del perfil docente y su profesionalización en una sociedad compleja, sujeta a continuos cambios. Para ello, se ha tratado de delimitar, en un primer momento, el panorama profesional al que se enfrentan los docentes a la hora de desempeñar su ejercicio profesional. Asimismo, se ha vislumbrado cómo su identidad y profesionalidad, está supeditada tanto a los imperativos de la sociedad del conocimiento, como a los intrínsecos a los contextos donde se desenvuelve. Todo ello desencadena en una multiplicidad de roles y funciones asociadas a su profesionalidad, que, en cierto modo, otorga un carácter más profesional a la labor que venían desempeñando. Igualmente, se ha tenido en consideración las paradojas con las que tiene que lidiar para cumplir con lo que se

espera de ellos: una pérdida de autonomía profesional y cada vez mayores funciones y responsabilidades.

En paralelo, este artículo también ha tratado de contribuir a la reflexión y al estudio de nuevas relaciones entre la formación docente (inicial y permanente) y buenas prácticas del profesorado en ejercicio, encontrando el profesorado en la primera a su mejor aliado para alcanzar satisfactoriamente gran parte de los obstáculos que tiene o tendrá que sortear a lo largo de su carrera profesional.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2012). The making of a neoliberal academic. *Research in Secondary Education*, 2(1), 29-31.
- Bolívar, A., y Bolívar Ruano, M. R. (2012). El profesorado de Enseñanza Media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensinó Em Re-Vista*, 19(1), 19-33.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., y Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-38.
- Eirín, R., García, H.M^a. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 1-20.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González-Vallinas, P., Oterino, D., San Fabián, J.L. y San Fabián, J.L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-13.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V.S. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó: Barcelona.

- Imbernón, F. (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria*. Madrid: Morata.
- Lamb, P. y Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115. doi: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 3-5.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Molina, E. (2003). El Prácticum en la formación de profesionales universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-3.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, Artíc. 3. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- OCDE (2005). *El papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes*. Paris: OCDE.
- OCDE (2014) Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Report, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, October.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-33.

- Pérez Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 171(3), 3-10.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R., y Sánchez, F.J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195.
- Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 263-281.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Sarramona, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tinto (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 141-162). Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1>
- Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.