

ΣΟΦΙΑ-SOPHIA

Información de la Revista

Título abreviado: Sophia
ISSN (electrónico): 2346-0806
ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Octubre 05 2013
Fecha de aceptación: Febrero 23 2014

El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo¹ Professional development of teachers: an issue to adress in the educational centre²

Martha Liliana Marín Cano

Licenciada en Ciencias Sociales, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Manizales

Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia vol 10 (1)*; 123-137

Resumen

El presente artículo se sitúa en el marco de la tesis doctoral *Potenciación del desarrollo profesional de los profesores de educación básica y media en el centro educativo* y corresponde al capítulo uno de la misma. Este ha sido desarrollado considerando la tendencia internacional de la última década en el ámbito del desarrollo profesional de los profesores. En esta dirección se destacan aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de grupos de investigación e investigadores que contribuyen a construir horizontes de sentido para comprender el desarrollo del profesorado en la diversidad y en la particularidad de los centros educativos. Asimismo a través de un proceso heurístico se devela las preocupaciones comunes de los investigadores, las emergencias y las necesidades del profesorado frente a la formación continua y la vinculación que posee esta con la práctica educativa o pedagógica. La metodología seguida para la realización del artículo, consistió principalmente en la revisión bibliográfica del campo de estudio, el análisis de las obras de referencia y la extracción y comparación de sus tesis principales. De igual forma se elaboraron fichas y matrices que permitieran la identificación de las categorías.

Palabras clave: Centro educativo, desarrollo profesional, enseñanza, investigación, profesores.

Abstract

This article is located in the framework of the doctoral thesis *Potentiación of the professional development of teachers of primary and high school in the educational center*, and corresponds to the first chapter of the mentioned thesis. It has been developed considering the international trend of the last decade in the field of professional development of teachers, in this direction, theoretical, conceptual and methodological contributions form research groups and researchers stand out and help building sense horizons to understand the development of teachers in diversity and particularity of the educational centers. Equally, through a heuristic process, the common concerns of researches, emergencies and needs of teachers towards continuous learning and its link with the educational or pedagogical practice are unveiled. The methodology followed in doing the article consisted mainly of the bibliographic revision of the field of study, analysis of works of reference and, abstraction and comparison of their main thesis. In the same way, there were files and charts made to allow categories to be identified.

Keywords: Educational center, professional development, teaching, research, teachers.

1. Corresponde al capítulo uno de la tesis doctoral denominada *Potenciación del Desarrollo Profesional de Profesores/as de Educación Básica y Media, en el Centro Educativo*. La cual se inscribió en el grupo de investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas.

Introducción

Este artículo constituye el primer capítulo de la tesis doctoral *Potenciación del desarrollo profesional de los profesores de educación básica y media en el centro educativo*, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación- dirigido por la Red de Universidades Estatales-Rudecolombia-. En este sentido, los hallazgos que se presentarán a continuación permitieron, en los años 2010 y 2011, la configuración del problema de investigación: *¿Cómo la potenciación del desarrollo profesional de los profesores de educación básica y media, en el centro educativo, permite evidenciar las diversas y múltiples relaciones que lo posibilitan o limitan?* que, a la vez, puso las bases teóricas necesarias para avanzar en el logro del objetivo general, que consistió en *potenciar el desarrollo profesional de los profesores de básica y media en el centro educativo y, a través de él, evidenciar las diversas y múltiples relaciones que lo posibilitan o limitan*.

Los resultados que se explicitan en el artículo se convirtieron en el preámbulo de la investigación y en el insumo teórico, conceptual y metodológico para desarrollar las tres fases propuestas en el estudio: (1) Caracterización del desarrollo profesional de los profesores en el centro educativo; (2) Reflexión – acción- reflexión; (3) Recuperación de la experiencia del profesor durante su ejercicio profesional para configurar el concepto de desarrollo profesional del profesor. Cabe anotar que el proceso investigativo se amplió en la problematización a través de la lectura, el análisis y la relación de las tesis doctorales, las cuales marcaron el camino inicial para identificar algunos de los problemas que sugiere el abordaje del desarrollo profesional de los profesores en el centro educativo-segunda fase del estudio.

La metodología seguida para la revisión teórica consistió principalmente en la revisión bibliográfica del campo de estudio, el análisis de contenido de las obras de referencia y la extracción de sus aportes principales. Fue así como la selección de los materiales de la investigación obedecieron a criterios de pertinencia temática y metodológica. De esta manera, se avanzó en el conocimiento de la bibliografía durante dos años.

En el 2010 se aprovechó la estancia en la Universidad de Sevilla-España para contrastar los resultados parciales del trabajo con el Dr. Carlos Marcelo García, quien en la época dirigía el grupo de *Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento en Educación* (IDEA). El encuentro abrió un horizonte de posibilidades para reconfigurar el problema de investigación y considerar el desarrollo profesional de los profesores un tema emergente para ser investigado en la educación colombiana. El proceso heurístico continuó a través del análisis de la producción de conocimiento de algunos de los representantes de la comunidad académica mundial (Aguerrondo, Ávalos, Bolívar, Elliot, Fullan, Hargreaves, Imbernón, Novoa, Shulman, Vezub), los cuales ampliaron el espectro del desarrollo profesional de los profesores y contribuyeron a identificar otros investigadores interesados en el tema en los ámbitos internacional y latinoamericano.

Por otro lado, el acercamiento bibliográfico a los grupos de investigación de carácter internacional y nacional, interesados por la formación y el desarrollo profesional de los profesores de los diferentes niveles educativos, confluyó en el reconocimiento de las producciones y, a través de ellas, la identificación de las líneas de acción, las tendencias del desarrollo profesional de los profesores, los avances y las nuevas propuestas para el desarrollo de los profesores principiantes y los profesores en servicio.

En esta dirección, IDEA investiga sobre procesos de reforma, cambio e innovación educativa, mejoramiento de la escuela y desarrollo profesional. El grupo de *Formación del Profesorado Centrado en la Escuela* (Force), coordinado por el Dr. Manuel Fernández Cruz y conformado por investigadores del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Educación en la Universidad de Granada, centra la gestión del conocimiento en la formación, el desarrollo del profesor, la innovación curricular, el cambio y la mejora escolar. En las investigaciones explicitan el interés por la evaluación formativa, la capacitación docente, el asesoramiento a las organizaciones que aprenden, la formación permanente y el liderazgo educativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 1997). El Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO), dirigido por el Dr. Joaquín Gairín Sallán del departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de

Barcelona, presenta diversas líneas de trabajo, entre ellas la organización y la gestión de instituciones educativas para el cambio, la innovación y la mejora en la universidad, el cambio de cultura en las universidades catalanas, la formación y el cambio en las organizaciones de salud y la evaluación para la mejora organizacional de sistemas e instituciones (Gairin, 1997).

En la misma línea del desarrollo profesional del profesor, el grupo de *Formación e Innovación Docente Universitaria* (Fodip), dirigido por el Dr. Francisco Imbernón y conformado por investigadores de la Universidad de Barcelona, centra su interés en la formación docente del profesorado universitario, organización y gestión de instituciones educativas, enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario, políticas y gestión del sistema educativo, cooperación internacional para el desarrollo en materia educativa (Imbernón, 1998, 2007). En el caso colombiano se destaca el grupo *Maestros y Contextos*, dirigido por el Dr. Carlos Valencia Calvo e integrado por un grupo de profesores del departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas. El grupo ha incursionado en diversos proyectos de carácter nacional y regional, en los cuales se identifica la preocupación por el estudio de la formación del profesor y se refleja en sus trabajos un marcado interés por la formación del profesor de las Escuelas Normales Superiores (Valencia, 2006; Tabora, 2009).

Materiales y métodos

En el marco de la investigación, la pasantía internacional en la Universidad de Sevilla (España) permitió acceder a las bases de datos de la hemeroteca y de la biblioteca e identificar y seleccionar algunas fuentes primarias y secundarias, las cuales a su vez se convirtieron en referente de nuevas búsquedas teóricas, conceptuales y metodológicas en las bases de datos de revistas electrónicas y de la Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá) y de las bibliotecas de la localidad (Manizales-Caldas). Es así como los criterios de selección de las tesis doctorales, libros, capítulos de libro y artículos de revistas, estuvieron relacionados con la pertinencia temática y metodológica, los aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de investigadores internacionales y nacionales, los estudios en desarrollo profesional en

los niveles educativos de básica y media, los estudios cuyos diseños metodológicos tuviesen un enfoque en investigación acción, los estudios realizados desde la perspectiva crítica, los estudios del desarrollo profesional en situ y los estudios realizados en Colombia. La densidad del tema requirió de diversos instrumentos como las fichas por autores y por temas, las matrices categoriales y el EndNote, los cuales contribuyeron en la organización, la clasificación, la agrupación y el análisis de categorías.

De esta manera, en el tratamiento a los antecedentes se destacaron la evaluación de la formación permanente de los profesores, la formación en centros, el asesoramiento a centros, los factores motivacionales en la formación permanente del profesor, el desarrollo profesional del profesor desde la perspectiva del cambio, la planeación y la gestión de la formación, el desarrollo profesional del profesor relacionado con la enseñanza, el reconstructivismo social, el sistema de certificación y aprendizaje profesional basado en estándares, el ciclo de vida del profesor y la investigación acción como forma de desarrollo profesional. En la misma dirección, los diagnósticos, informes y estados del arte en el tema que nos convoca (Avalos, 2000, 2002; Calvo, 2004; Fabara, 2004; Vezub, 2005; Messina, 1999; Messina y Blanco, 2000; Vaillant, 2002), presentan el estado actual de la formación de los profesores en América Latina.

Los estudios comparativos, los estados del arte, los informes de las cumbres mundiales, los foros, las ponencias de reconocidos investigadores en el tema permitieron identificar las tendencias, los desafíos y los retos del desarrollo profesional de los profesores en el contexto mundial. En el caso latinoamericano, la consolidación de redes de investigadores interesados por el tema avanza en la reflexión y genera nuevas perspectivas teóricas y prácticas que contribuyen a desplegar el aspecto del desarrollo profesional como asunto clave de la formación inicial y continua de los profesores. Así, se convierte en reflexión obligatoria para mejorar la calidad de la educación en contextos educativos particulares.

Resultados

En palabras de Fullan (1995) “el desarrollo profesional de los profesores tiene un historial deficiente porque

le falta base teórica y un enfoque coherente [...] es definido borrosamente y se convierte en algo artificialmente separado del aprendizaje en tiempo real” (p. 253). Imberón (2002) continúa su análisis y expresa que “un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser “todo intento” sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales” (p.19).

Por su parte, Marcelo (2009) asume en su discurso la complejidad del concepto *profesión docente* y para ahondar en una posible respuesta, plantea las preguntas “¿En qué consiste la profesión docente? ¿Es la docencia una profesión? ¿Cuál es su quehacer específico?” (p. 25). Cuestionamientos que según él vinculan un debate amplio sobre “las profesiones, su significado y su alcance” (p. 25). Es de anotar que puede resultar de mayor complejidad dar respuestas a las preguntas anteriormente formuladas, porque en su configuración confluyen una serie de factores educativos, pedagógicos, curriculares y administrativos. Aunque, como lo afirma Marcelo, el concepto de profesión “es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan” (2009: 25).

Además de lo anterior, existen otras denominaciones para hacer alusión al desarrollo profesional de los profesores. En este caso, se identifican en la producción que se ha generado alrededor del desarrollo profesional de los profesores, categorías que le aportan a su significado y el despliegue del mismo en el centro educativo. Es así como la formación continua, la formación permanente, la formación en servicio, el desarrollo del recurso humano, el aprendizaje a lo largo de la vida, la capacitación docente, la actualización, la formación docente, el perfeccionamiento docente, le aportan a su comprensión.

Marcelo (2009) se torna reiterativo en el concepto de desarrollo profesional, por ser este el que mejor se adapta a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. En la revisión de su variada producción (Marcelo, 1995, 1996, 2009) se establecen relaciones entre el desarrollo profesional, la enseñanza y el aprendizaje. El autor en las reflexiones iniciales admite el interés por el aprendizaje, el cual vincula a

la calidad de la enseñanza, posteriormente, se centra en la enseñanza y en la relación directa que esta posee con el aprendizaje; denota la preocupación por incorporar a la enseñanza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como alternativa para responder a las transformaciones de la sociedad y la cultura en un mundo globalizado.

En concordancia con Marcelo, la potenciación del desarrollo profesional de los profesores en el centro educativo posee efectos directos en la enseñanza y en el aprendizaje de los educandos. En este sentido cualquier esfuerzo político, social y educativo dirigido a potenciar el desarrollo profesional del profesorado debe redundar en la enseñanza y en el despliegue de su trayecto de vida. A pesar que en la perspectiva de Marcelo se identifica la urgencia de promover en el centro educativo acciones formativas provocadoras de desarrollo profesional, no se logra reconocer con fuerza la participación del profesorado en la formulación e implementación de planes de formación que surjan de sus necesidades y asimismo beneficien directamente su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional de los profesores debe ser visible, reconocido, promovido, prestigiado y debe ser asumido por todos/as, en la cotidianidad del centro educativo, por ser este parte integral de los valores de sus miembros e inherente al desarrollo organizativo del centro. Por tal razón, su potenciación ha de conducir a las movibilidades de las personas, a través de las prácticas educativas o pedagógicas. En esta perspectiva se acoge de la propuesta de Marcelo (2009), los principios de institucionalidad, diversidad, continuidad, transparencia, integración, indagación, racionalidad, oportunidad, contextualización; por ser estos los que aportarán, a través de la participación activa del profesorado, a la planeación y valoración de acciones formativas conducentes al desarrollo profesional del profesor, en el centro educativo. Además de la propuesta del autor, se considera que el desarrollo profesional del profesor se presenta como un asunto integral que pasa por las trayectorias de formación de cada uno de los participantes.

Marcelo (2009) aduce que “el concepto “desarrollo” supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (p.119). De igual forma, llama la atención frente al

concepto, el cual lo asume a través de la continuidad y la evolución porque el profesor ha de formarse desde que comienza su preparación hasta el momento de su jubilación (Ávalos, 2000, Marcelo, 2009; Romero, 2000). En concordancia con Bolívar, (1999), “la formación del profesorado es, entonces, un proceso de desarrollo personal, en relación de continuidad con sus sucesos y experiencias anteriores, y no de ruptura, que permitan una reapropiación crítica para las nuevas situaciones” (p. 118).

Novoa (2009) se pregunta ¿Qué es un buen profesor? Para responder sugiere el concepto de “disposición” que adopta como un concepto más líquido y menos sólido, con lo cual pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción *identitaria* de los profesores. Advierte que la profesionalidad docente no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor y plantea cinco disposiciones que son esenciales para la definición de los profesores hasta el momento, estas son: el conocimiento, la cultura profesional, el tacto pedagógico, el trabajo en equipo, el compromiso social. También insiste en que “el profesor es la persona, y que la persona es el profesor [...] es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos” (p. 212). Diversos autores (Romero, 2000; Bolívar, 1999; Fullan y Hargreaves, 1999; Novoa, 2009) coinciden y expresan la necesidad de asociar desarrollo profesional y personal porque a través de ellos, se contempla la trayectoria biográfica de la vida.

Fullan (2002), en su obra *Los nuevos significados del cambio en la educación* se refiere al desarrollo profesional en términos de “adquisición de hábitos de aprendizaje que serán mucho más efectivos si se repiten día tras día” (p. 271). En su amplia experiencia en el campo educativo e interesado por el desarrollo profesional de los profesores de primaria y secundaria, presenta a través de los diversos estudios, lecturas de gran interés sobre la escuela y los maestros. Además, incursiona en diversos problemas que inciden en el cambio de las organizaciones y de las personas. Fullan por medio de su obra introduce al lector en el análisis de múltiples investigaciones relacionadas con la formación de los profesores.

Aunque su discurso está dirigido al cambio, a la mejora de las organizaciones y al desarrollo personal, en su lenguaje se devela la impotencia para generar cambios en los centros educativos y en los profesores. En su texto advierte que es necesario rehacer la profesión y para tal efecto plantea que “se necesitan reformas en la selección del profesorado, el estatus, las compensaciones, y en los planes de formación inicial del profesorado y la entrada en la profesión” (p. 282). Resalta también la importancia de los estándares de práctica, como una de las alternativas para el desarrollo profesional de los profesores. En este sentido cita la experiencia del trabajo que ha realizado en Estados Unidos, el *National Board of Professional Teacher Standards* (Nbpts), El cual ha creado estándares y procedimientos de evaluación en 30 disciplinas distintas, organizados en torno a cinco propuestas principales, entre las cuales están: Los profesores están comprometidos con sus alumnos y su aprendizaje, los profesores conocen la materia que enseñan y saben cómo enseñarla, los profesores son los responsables de dirigir y supervisar el aprendizaje de sus alumnos, los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden con la experiencia, los profesores forman parte de la comunidad de aprendizaje (Fullan, 2002: 273).

En el desarrollo profesional, la edad del profesor es un factor interesante en su proceso formativo, así lo argumenta Aguerrondo y Braslavsky (2003), quienes destacan la diferencia entre la edad pre - profesional y profesional, aunque advierten que ambas son profesionales y la diferencia entre estas, según ellas, radica en el tipo de discurso en que se asientan.

Por otro lado, en el caso de Goodson y Hargreaves (1996), enseñan diversos caminos del profesionalismo del profesor y presentan cinco formas:

- Profesionalismo clásico: es públicamente reconocido y ampliamente ejercido por hombres. Las profesiones son básicamente altruistas, combinan las virtudes con el racionalismo, la técnica, el control y el código ético. La medicina y las leyes alcanzan un lugar destacado, además de la arquitectura y la odontología.
- Profesionalismo práctico: en este se ubica al profesor y la relación que tiene con la práctica. El conocimiento de los profesores puede ser capturado y comunicado a través de imágenes, metáforas e historias, las cuales

los profesores usan cotidianamente para representar su trabajo, a sí mismo y a otros. Una extensión muy fuerte del profesionalismo práctico es la noción de la práctica reflexiva. El concepto del practicante reflexivo ha sido liderado y desarrollado por Schön, como una forma para describir y desarrollar las herramientas y juicios propios en profesiones tales como la enseñanza. Los profesores han superado los aspectos técnicos a través de una reflexión más crítica sobre la acción, en la cual la reflexión en la acción y reflexión sobre la acción permiten argumentar sobre las condiciones sociales y las consecuencias de las acciones como profesor.

- Profesionalismo extendido: se refiere a algo nuevo o extendido, mayor y mejor que lo viejo. Los profesores derivan su conocimiento en una relación experiencia – teoría. Las perspectivas de los profesores se extienden más allá de la clase para acoger un amplio contexto de educación social. Los eventos de clase están percibidos en relación con otros aspectos de la escuela. El profesionalismo extendido se caracteriza por: colaboración, entrenamiento entre pares, trabajo en equipo, compañerismo, tutoría, desarrollo profesional, relaciones contractuales. Está enfocado a resultados.

- Profesionalismo complejo: el cual propone que las profesiones sean juzgadas por la complejidad de las tareas en sus trabajos y caracteriza la enseñanza por su alto grado de complejidad.

La presentación que hacen Goodson y Hargreaves (1996), le permite al profesor identificar, en las cinco formas mencionadas, las potencias y los límites en el desarrollo profesional en contextos específicos. Cada una de estas formas le aporta al desarrollo profesional y personal.

Una profesión, como lo reitera Marcelo (1995) “debe poseer autonomía, autoridad, y recursos para actuar sobre la base de su propio conocimiento” (p. 136). Lo anterior se ve soslayado por el control burocrático en los centros educativos, los cuales limitan la participación y la toma de decisiones de los profesores frente a la vida cotidiana del centro. En este sentido, el profesor se siente controlado por diversas directrices de carácter nacional, regional e institucional, que parametrizan las prácticas y afectan su desarrollo profesional. Frente a esta situación cabe

preguntar ¿Qué condiciones se deben generar en el centro educativo para que los profesores, se potencien en su desarrollo profesional? En concordancia con el planteamiento de Giroux (1997):

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos (p. 177).

Al respecto, Marcelo (1995) aduce que la profesión docente “desde una perspectiva burocrática supone acentuar el discurso de la supervisión, evaluación y control de los docentes por otras instancias o agencias profesionales” (p. 142). Es así como cada vez se aleja el profesor de una actuación autónoma, para acercarse a una actuación heterónoma de proletarización de las condiciones de trabajo de los profesores (Marcelo, 1995; Contreras, 2001). En la misma línea, Elliot (2005) se refiere al tema para reflexionar acerca de la relación de la teoría y la práctica y la incidencia que tienen los gobiernos en las prácticas de los profesores “el rol del docente corre el riesgo de desprofesionalizarse y reducirse al de un operario técnico supervisado. Sus cometidos se convierten en especializados y jerarquizados” (p. 9). Por su lado, López (2008), reconoce que el desarrollo profesional debe ir unido a la reforma educativa y avanzar hacia una actitud indagadora dirigida hacia la práctica crítica transformadora que consiga implementar cambios coherentes en la vida de los centros y de las personas.

En otra dirección, en el desarrollo profesional de los profesores se contemplan tiempos y espacios destinados a recuperar y resignificar formas abiertas de ver el mundo (Aguerrondo, 2003). Frente a los tiempos, Fullan y Hargreaves (1999) aseguran que no se pueden obviar “los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión” (p. 53). El tiempo en el cual el profesor transcurre su plan de vida, es expresión de experiencias y vivencias que se recrean en el contacto con el otro, en actitud de apertura y reflexión constante. En consonancia con Novoa (2009) “es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona” (p.212).

El profesor reconfigura su plan de vida en el tiempo y en los diversos contextos en los cuales ha desarrollado sus prácticas educativas y pedagógicas. Como lo expresa Schutz y Luckmann (2003) “En la vida cotidiana, los actos integran un sistema de planes de orden superior, para un ámbito específico del mundo de la vida, para el día, para el año, para el trabajo y el ocio” (p. 39). En este sentido, el desarrollo profesional se despliega a través de múltiples experiencias y planes de vida. Lo anterior alcanza significados particulares en los diversos periodos de su formación. En el mismo orden de ideas, se consideran como factores para el desarrollo profesional de los profesores, los períodos en los cuales los profesores se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes, la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el profesor, su sentido del realismo, sus actitudes hacia el cambio y el sexo del maestro (Fullan y Hargreaves, 1999).

Se puede considerar que el profesor construye su trayecto de desarrollo profesional en comunión con los otros/as y en el contexto social y cultural en el cual se encuentra inmerso/a. En el centro educativo, los profesores configuran las acciones y las relaciones, las cuales se tejen en el tiempo y a través de un proceso lento y constante, porque en la base de este se encuentran sus planes de vida. Por tal razón, el desarrollo profesional de los profesores, debe superar la mirada estandarizadora, porcentual, técnica e instrumental y acceder a formas más humanas, que le permitan al profesor constituirse como ser autónomo en la perspectiva de tomar decisiones frente a la solución de problemas inherentes a la práctica educativa y/o pedagógica; esta sería una de las posibilidades para que el profesor gane en autonomía y en profesionalización.

Loucks-Horsley (citado por Marcelo, 1995: 329) plantea cinco tipos de modelos de desarrollo profesional basados en: la autonomía, la observación y la supervisión, desarrollo curricular y organizativo, el entrenamiento y la investigación. Hargreaves (1995), con una posición ecléctica frente al desarrollo del profesor, explicita tres perspectivas teóricas, entre las cuales presenta: interaccionismo simbólico, teoría crítico-social y teoría de la postmodernidad.

La primera perspectiva ayuda a aclarar ¿Por qué los profesores hacen lo que hacen? Asimismo, aduce que la enseñanza es más que un conjunto de habilidades técnicamente aprendidas y está dada por los significados en los cuales se desenvuelven los profesores, dentro de los contextos realistas y las contingencias de los ambientes de trabajo. La segunda perspectiva es sensitiva en los contextos de interacción humana y todo lo que lo rodea; pide considerar el sitio del poder, control, equidad, justicia, raza, burocracia; expresa que la enseñanza y el desarrollo del profesor, además de ser un tema interno, es un tema institucional. La tercera perspectiva, conduce a los diferentes tipos de contextos y cambios que las personas llevan experimentando en la historia.

Monereo (2010) presenta las diversas modalidades de formación de profesores: pre-constructiva, reconstructiva, co-constructiva. Hace alusión a referentes teóricos en cada uno de las modalidades y pasa a profundizar en la co-constructiva en donde ubica la formación del profesorado, afirma: “Parece poco discutible que los modelos formativos tradicionales para la formación del profesorado, que de hecho continúan siendo hegemónicos, no aporten los conocimientos y competencias exigibles para afrontar los problemas más comunes en la práctica educativa” (p.150).

La enseñanza: esencia en el desarrollo profesional del profesor

La enseñanza está íntimamente ligada a la sociedad, a las actividades sociales y a las personas. En esta dirección, cabe señalar que la enseñanza como actividad social se contextualiza en la época y se comprende a través de procesos políticos, culturales, éticos, estéticos, económicos y educativos (Langford, 1998, Elliot, 1998, Contreras, 2001). El desarrollo del profesor se configura a través de la enseñanza y es a partir de ella, que el profesor establece una íntima relación con la práctica y con su desarrollo profesional y el cambio. Como lo expresan Fullan y Hargreaves (1999) “Para los maestros el cambio no es un proyecto en los papeles ni un elegante diagrama de flujos. Es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula” (p.62).

Son diversas las voces y posiciones teóricas frente a la investigación sobre la enseñanza y el significado

que posee esta en el desarrollo profesional de los profesores y estudiantes. Es así como los aportes de Shulman (1989), permiten identificar, analizar y relacionar los diversos programas de investigación en el estudio de la enseñanza; conduce a profundizar en las versiones, antecedentes y consecuencias de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor hace explícitas las raíces disciplinarias, las ideologías políticas o educacionales y los respectivos compromisos con el progreso técnico en los diferentes programas. Aporta, a través del estado del arte en investigaciones sobre la enseñanza, la relación del profesor con la enseñanza y el aprendizaje en la línea de la investigación procesos – producto, y en el mundo de la investigación de la ecología del aula, la cual se enmarca en tendencias diferentes comprometidas con la visión de las ciencias sociales.

Por otro lado, Carr y Kemmis, (1988); Carr, (1998); Kemmis y McTaggart, (1988); Stenhouse, (1987); Elliot, (2005); Gimeno, (1985); Wittrock, (1989), con la intención de identificar, reflexionar, comprender e intervenir los problemas que subyacen en la práctica educativa y aportar al desarrollo profesional de los profesores, hacen referencia en sus argumentos a la posibilidad de articular teoría y práctica a través de la investigación. Los discursos de los investigadores citados se trasladan de una mirada técnica e instrumental a una mirada crítica, esta última comprende el plan vital, el profesionalismo, la conciencia histórica de los individuos, la calidad de la educación y la mejora de la práctica.

Carr y Kemmis (1988) aducen “que el desarrollo profesional de los enseñantes exige que estos adopten una actitud investigadora frente a su propia práctica educativa” (p.20), e identifican la enseñanza como “actividad específicamente profesional” (p. 25). Frente a la profesión, Carr y Kemmis (1988) argumentan que existen limitaciones con las que tropieza la enseñanza y realizan un ejercicio comparativo con otras profesiones, para identificar los rasgos que las caracterizan como ocupaciones profesionales, entre ellos plantean:

Los métodos y procedimientos empleados por los miembros de una profesión derivan de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos, el segundo rasgo de la profesión es la subordinación al interés de

sus clientes, el tercero, estar en disposición de actuar siempre en interés de su cliente [...] (p. 26).

Estos autores hacen énfasis en que la teoría y la investigación no desempeñan en la enseñanza un papel tan destacado como en otras profesiones. No obstante, Carr (1998) relaciona la calidad de la enseñanza con la mejora de la capacidad de los profesores de llevar a la práctica los valores educativos. Agrega además, que este proceso de mejora “solo puede ser un proceso de investigación en que los maestros reflexionen sobre su actividad en cuanto actividad educativa de forma racional y sistemática” (p. 17).

Por el contrario, Stenhouse (1987) establece la investigación como base de la enseñanza y a través de ella devela la figura del profesor-investigador y su relación con la teoría y la práctica. En esta relación le concede un papel preponderante al currículo. De la investigación aduce:

Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y en las escuelas. Desde cualquier ángulo que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar (p.38).

Elliot (2005) contempla la enseñanza como un “proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de dar sentido a sus “situaciones vitales” (p.23). Gimeno (1985) se refiere a la enseñanza como técnica y expresa “tiene una proyección indiscutible en la falta de un conocimiento profundo y organizado sobre los problemas más relevantes concernientes a la enseñanza, y también a la falta de un gobierno eficaz sobre la misma” (p. 14).

La investigación, trayecto en el desarrollo profesional del profesor

La investigación educativa *in situ* posee un valor

inconmensurable para los profesores que vivencian la cotidianidad del aula, del centro educativo, y se atreven, a través de un acto creativo, a narrar y descubrir al otro/a través de la palabra. Son los profesores los que identifican y viven los problemas educativos y pedagógicos, inherentes a la enseñanza. Ella es la que pone en escena al profesor y lo conduce al encuentro intersubjetivo de construcción de sentidos y significados. De esta manera, la investigación tiene rostro y se dimensiona en la práctica de los profesores y la reflexión que se realice a través de ella. La investigación de los profesores debe superar el carácter instrumental y avanzar hacia nuevas comprensiones teóricas y prácticas. Aunque este ideal se contrapone a la realidad y “se pone en práctica [...] la nueva gestión del profesorado, que enfatiza el control, la productividad y los mercados locales de trabajo” (Lawn, 1998: 132).

Avanzar de una mirada técnica a otra más humana supone encontrarse con los profesores, para conversar sobre los problemas concretos de la cotidianidad del centro educativo, así lo expone Lawn (1998) cuando presenta su experiencia con profesores de primaria, los cuales participan en o dentro de la escuela. Ellos en un principio llegan con proyectos de investigación definidos sobre contenidos curriculares, los que cambian, tras un diálogo de varias semanas porque “van adquiriendo un conocimiento mayor de lo que es la investigación educativa y porque se dan cuenta de lo que puede ser más relevante con respecto a sus preocupaciones. Nunca impongo el carácter de la investigación” (p. 136).

En palabras de Golby (1998) “La investigación es la forma más eficaz y creíble de contraataque frente a los prejuicios” (p. 144). Marcelo (1995) hace referencia a “la imagen del profesor como investigador y la relaciona con el movimiento de investigación-acción el cual tiene su origen en los trabajos de Collier, quien acuñó el término y posteriormente de Kurt Lewin, quien definió la investigación acción” (p. 368). En el mismo sentido, afirma Marcelo (1995) que “desde el punto de vista de la investigación acción se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas de su propia práctica” (p. 368).

Stenhouse (1987) se aventuró a presentar una definición de la investigación, considerada por él como mínima. De ella expresó que es la indagación sistemática y autocrítica. La primera la basa en la curiosidad y en un deseo de comprender. Hace la advertencia que se trata de una curiosidad estable no fugaz, sistemática por hallarse respaldada por una estrategia, además agrega que “la indagación puede pasar como investigación en el grado en que [...] pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica” (p. 37). La segunda la fundamenta en la persistencia de la indagación fortalecida por principios críticos.

Lo anterior permite comprender cómo la voz de los profesores en los procesos investigativos es fundamental para develar los problemas que subyacen en el mundo del centro y el aula. Es así como la investigación debe centrarse en la enseñanza como práctica contextualizada, focalice su atención en las preocupaciones de los profesionales, incluya su voz y refleje el compromiso con los profesores, administradores y formadores de profesores que participen en el estudio (Liston y Zeichner, 1993).

Por su parte, Elliot (2005) reitera la importancia de la práctica cotidiana como constitutiva de la investigación educativa, al mismo tiempo fija su posición frente a los académicos encargados de formar en investigación. Al respecto aduce:

Los académicos están transformando la metodología de la investigación educativa basada en el profesor en una forma que les permita manipular y controlar el pensamiento de los docentes con el fin de reproducir los supuestos fundamentales que han basado una cultura académica contemplativa desligada de la práctica cotidiana (p. 27-28).

La mirada de Elliot (2005) admite comprender su posición frente a la investigación educativa en el contexto de una práctica reflexiva (Schön 1992; Perrenoud, 2001, 2004), la cual se constituye en el eje del desarrollo profesional de los profesores. La experiencia de Elliot, como formador de profesores, amplía el horizonte de posibilidades de la investigación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como, centrarse en temas de la vida diaria, en situaciones pedagógicas concretas, autoanálisis y reflexión de los profesores, identificación de áreas

problémicas, resolución de problemas desde una perspectiva cooperativa, reflexión en los propios centros, puesta en común de los informes sobre estudios de casos de las prácticas, entre otras, permite al profesor avanzar en la construcción de teoría a partir de la práctica reflexiva porque esta, según Elliot (2005), “supone la reflexividad, la autoconsciencia. Pero esta conciencia lleva consigo una visión de los modos según los que las estructuras institucionales configuran y limitan la acción del yo en la acción” (p. 55). Es así como la investigación debe ocuparse del lugar en el que están los profesores y en el que desarrollan sus técnicas de oficio (Lawn, 1998).

El desarrollo profesional del profesor en el centro educativo

Imbernón (1998, 2001, 2002, 2006, 2007) reitera en la diversidad de sus producciones, cómo el trabajo en centros es una forma alternativa para convertir al profesor en sujeto de la formación; contrario a lo que se ha generado hasta el momento en diversos contextos locales y globales, en los cuales se asume el profesor como objeto de la formación. El profesor recibe información descontextualizada frente a las situaciones problémicas que se develan en los centros. Surge así en el ámbito investigativo, la posibilidad de incidir en el desarrollo profesional en el centro educativo, por ser este el escenario para la constitución de un sujeto de la formación que configura sus prácticas a través de la creación de espacios de aprendizaje, la innovación, la participación, la reflexión sobre las prácticas, la comunicación y la autonomía. En palabras de Imbernón (2002) “se habla del maestro como sujeto de formación [...] sujeto de formación sería cuando el maestro con sus compañeros, en un centro, deciden qué proyecto de cambio y piden les ayuden a formarse” (p. 7).

Esta mirada establece la relevancia que tiene el desarrollo profesional en los centros, la cual significa realizar, según Imbernón (2006), “formación desde dentro” (p. 100), porque es el centro, el núcleo de desarrollo profesional y el lugar privilegiado de la planificación y realización de actividades de formación. En la misma línea, Escudero (2001) hace referencia al desarrollo del profesor en el centro educativo y expresa que “desde dentro de los centros [se] ha permitido que mucha gente tenga la oportunidad

para reflexionar sobre ideas y aspiraciones educativas valiosas y replantear algunos asuntos en el contexto de la formación del profesorado y la renovación pedagógica” (p.22).

Segovia (2001) se refiere a los centros y de ellos manifiesta que “no se puede tratar -por tanto- a los centros por igual como entes impersonales, descontextualizados y sin historia de vida” (p. 7). Asume el centro como “[...] Unidad Básica del Cambio” (p. 8) y argumenta que no son aquellas “cajas negras” sobre las que aplicar un determinado experimento -de asesoramiento- y observar resultados. Poseen rasgos culturales profanos y fácilmente alterables, pero también otros muy arraigados capaces de movilizar alianzas o resistencias poderosas” (p. 121). Por otro lado, Aguerrondo y Braslavsky (2003) se refieren a los centros “donde se reflexione sobre los modos de aprender y de enseñar, centros donde diferentes actores puedan realizar experiencias diversas que permitan mejorar permanentemente sus propias propuestas de enseñanza y usarlas como disparadoras de nuevos desafíos” (p. 55).

Los centros, denominados escuelas e instituciones educativas, son escenarios y núcleos de formación de los profesores, lugares de aprendizaje, sitios en donde es posible reflexionar sobre las prácticas y tejer experiencias docentes diversas, con rasgos particulares que las identifiquen (Gairin, 1997; Imbernón, 1998; Portelo, 2001). También se constituyen en contexto para la acción de los educadores y educandos, en los puntos de encuentro de la comunidad, espacio público e íntimo en el que se develan historias y se descubren múltiples relaciones que posibilitan o limitan el desarrollo profesional, están configurados por espacios “físicos y espacios vitales” (Charo y Jiménez, 2002).

Discusión de resultados

Después de revisar la producción de Marcelo, 1995, 1996, 2009; Marcelo y Vaillant, 2000; 2009; Murillo y Marcelo, 1998, se logró identificar en los resultados de las investigaciones la preocupación por generar el desarrollo profesional en el centro educativo; por ser este el escenario adecuado para el cambio. No obstante, en los aportes teóricos, conceptuales y metodológicos que realizan, no se visibiliza con fuerza la voz del profesor para configurar los programas y

planes situados de desarrollo profesional. Aunque cabe señalar, como se explicitó en líneas anteriores, los autores citados presentan una serie de principios guías que orientan el diseño, el desarrollo y la valoración del efecto del desarrollo profesional de los profesores en la persona y en las instituciones.

Se puede llegar a considerar el centro educativo como el lugar esencial en el desarrollo del profesor. Allí, directivos y docentes deben comprender su rol como protagonistas del cambio en la dirección de la mejora del personal y de la organización. Ellos han de convertirse en referentes de la innovación y transformación de la comunidad. En palabras de Escudero (2001), implica concebir los centros escolares como “lugares para el aprendizaje de los profesores, partiendo del supuesto de que es improbable que se llegue a mejorar el aprendizaje de los estudiantes a menos que aquellos desarrollen las ideas y capacidades necesarias para facilitarlos” (p. 20). También aduce Escudero, que “la mejora relevante y sostenida de la educación tiene que implicar y afectar a diversos niveles dentro y fuera de los centros” (p. 43). Para que se considere el desarrollo profesional en el centro educativo, este debe ser negociado y vinculado a un marco de intervención, no debe ser prescriptivo y plantearse un modelo de cambio (López, 2008).

Para comprender el desarrollo profesional del profesor en la cotidianidad del centro educativo, necesariamente se debe abordar la vida del profesor; él o ella son el producto y la parte de las transformaciones educativas del contexto. Desde las prácticas del profesor se hacen diversas y múltiples lecturas de la educación, la pedagogía, la formación, el currículo, la evaluación. A través de sus acciones, se develan rasgos de su plan de vida, los cuales se han configurado en las realidades del mismo. Diversos investigadores coinciden en la importancia de considerar a la persona en el desarrollo profesoral, así como tener presente su proceso vital, para avanzar en los modelos y estrategias de desarrollo del profesor (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005; Imbernón, 1998, 2007; Marcelo, 1995; Segovia, 2001; Langford, 1998 y Novoa, 2009). Segovia (2001) advierte que “desde que se define al docente como persona y con el giro hermenéutico en la comprensión de la profesión docente, se ha volcado

el interés desde perspectivas técnico-reproductoras hacia otros planteamientos más humanos” (p. 112).

No obstante, las estrategias que se proponen y se implementan para el desarrollo del profesor, continúan desvaneciendo el rostro del profesor, y con ello, el cúmulo de experiencias que posee, porque los cursos de capacitación, seminarios y diplomados, en diversas ocasiones se reducen al entrenamiento del profesor en aquellos aspectos que consideran los asesores de instituciones formadoras, son los esenciales, pero estos distan de las motivaciones, los proyectos, la realidad personal y colectiva de los profesores. El profesor es uno más en los cursos programados y su deber está en superar las falencias que posee, porque en estos encuentros no se asume a este desde sus potencias, sino desde sus carencias. En la primera, se encuentran las vivencias, la historia, la superación y posiblemente la innovación y la mejora. Siguiendo a Langford (1998) “las personas tienen historia [...]. La historia de una persona es el relato, tal como ella lo recuerde, de lo que haya hecho y le hubiera ocurrido en el pasado” (p. 37). Para Fullan y Hargreaves (1999) “reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar” (p. 62).

En la perspectiva del cambio educativo, el profesor configura su plan de vida en la medida en que el centro escolar favorezca su desarrollo profesional. Se puede considerar que es una relación en doble vía, en la cual el proceso es recíproco. En este sentido se requieren centros educativos que valoren, desarrollen y apoyen el criterio y el saber de todos sus profesores en la búsqueda común de la mejora. Los profesores deben reexaminar los fines, adquirir un control de sus propios fines y orientación profesional, buen fundamento del desarrollo y del aprendizaje profesional, reflexionar sobre el mundo profesional cotidiano, poner de manifiesto las propias creencias y valores, prestar atención al análisis de la experiencia de clase y reunirse para conversar sobre el sentido del cambio, porque el cambio depende de lo que piense y haga el profesor (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005; Fontán, 1998; Fullan, 2002a, 2002b; Rudduck, 1999; Castro y García, 2000; Gather, 2004; Marsick, 1991; Gairín, 1997; Vezub, 2007), en el contexto de la negociación, la autonomía,

la participación y la intervención.

Conclusiones

El análisis precedente permitió concluir que el desarrollo profesional de los profesores es un asunto emergente en las reflexiones del profesorado, de la comunidad internacional y nacional, por las implicaciones educativas, sociales, culturales, éticas, pedagógicas y políticas que tiene este en la transformación de la práctica educativa, pedagógica y organizacional. En este sentido, se pudo comprender en el proceso heurístico realizado a través del estudio, que existen intereses en los diferentes grupos de investigación, investigadores internacionales y algunos nacionales, de avanzar en nuevas comprensiones del desarrollo profesional, en los diversos niveles educativos del sistema educativo.

Asimismo, en los resultados de las investigaciones abordadas, se logró visualizar una multiplicidad de temas vinculados al desarrollo del profesor, los cuales confluían en la urgencia de asumir el desarrollo del profesor como reto y desafío para incidir en el cambio y en la mejora del centro educativo. En Colombia, aunque en el documento *Políticas y Sistema Colombiano de Formación Docente (2012)* se define la categoría de desarrollo profesional del profesor como “Las distintas acciones ejecutadas por el docente en su proceso de formación posibilitando su desempeño profesional, la creación de identidades y el mejoramiento de sus competencias profesionales” (MEN, 2012: 88), todavía los profesores desconocen su significado y las implicaciones que posee en la transformación de las prácticas y del centro educativo.

Como se pudo apreciar, el desarrollo profesional es un tema de múltiples matices y aristas por la complejidad de su significado y el efecto que posee en las prácticas educativas y pedagógicas del profesorado; su tejido conceptual se configura a través de variadas relaciones en las cuales confluye la persona, el trayecto biográfico, las vivencias y las experiencias, el género, la edad, la formación permanente, la carrera docente, el nivel educativo en el que se desempeña, el tiempo y los contextos de formación, la autonomía, el cambio, la mejora, la política educativa y los procesos sociales y culturales en los cuales el profesorado se ha implicado. Con lo anterior se desea destacar que el tema que nos convocó, sugiere múltiples preguntas,

porque el desarrollo profesional del profesor no se puede ver en forma lineal, por las variadas relaciones y comprensiones que se configuran en su abordaje. En este sentido, el profesorado requiere de las condiciones administrativas, laborales, académicas y humanas para crecer y evolucionar en su profesión.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I.** (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión.* Argentina. Recuperado de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/cuad1.pdf>.
- Aguerrondo, I & Braslavsky, C.** (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* Argentina: Papers editores.
- Ávalos, B.** (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro. Seminario Prospectiva de la Educación en la Región de América latina y el Caribe.* Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137546s.pdf>.
- Ávalos, B.** (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32, 1-7. Recuperado de <http://www.rmm.cl/usuarios/nseve/doc/2009>.
- Bolívar, A.** (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria.* Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A., Domingo, J, & Fernández, C.** (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Madrid: La Muralla.
- Calvo, G.** (2004). *La formación de docentes en Colombia: estudio diagnóstico.* Bogotá: Unesco/Iesalc-Upn. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>.

- Carr, W.** (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación*. Sevilla: Diada Editora S.L.
- Carr, W & Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, D & García, M.** (2000). La organización escolar. Paradigmas e instrumentos de trabajo. *Ciencia de la educación*, (184), 225-246.
- Contreras, J.** (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Charo, B & Jiménez, B.** (2002). Formación dentro y fuera de la escuela: antítesis o síntesis. *Educación*, (30), 141-157.
- Elliot, J.** (1998). Saber, poder y la evaluación de los docentes. En Carr, W. (Ed), *Calidad de la enseñanza e investigación*. (167-188). Sevilla: Colección investigación y enseñanza.
- Elliot, J.** (2005). *EL cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.
- Escudero, J.** (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En Escudero, J.M., Bolívar, B., Rodríguez, R. et al. (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo*. (15-49). Barcelona: Octaedro S.L.
- Fabara, G.** (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. *Unesco. Pro educa*, 31-92.
- Fontán, M.** (1998). *El desarrollo profesional de los profesores: formar para innovar e innovar para formar*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional la formación del profesorado. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Fullan, M.** (1995). The Limits and the potencial of professional development. En: Guskey, T. y Huberman, M. (Eds.). *Professional development in education* (253-263). New York y London: Teachers College Press.
- Fullan, M.** (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M.** (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (1999). *La escuela que queremos*. Argentina: Amorrortu editores.
- Gairin, S. J.** ((1997). La organización institucional como contexto interno de referencia. En Gairin, S. J y Fernández, A. A (Eds.). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. (83-127). Editorial Praxis.
- Gather, M.** (2004). *Innovar en el seno de la institución educativa*. Barcelona: GRAO.
- Gimeno, J.** (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Giroux, H.** (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Golby, M.** (1998). Los docentes y su investigación. En Carr, W (Ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (143-146). Sevilla: Diada Editora S.L.
- Goodson, I. & Hargreaves, A.** (1996). *Teachers professional lives*. Washington: Falmer Press.
- Hargreaves, A.** (1995). Development and desire. En Guskey, T & Huberman, M (Eds.). *Professional development in education* (2-29). New York y London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.** (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F.** (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE

- Imbernón, F.** (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Biblioteca de Aula.
- Imbernón, F.** (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C, Estebaranz, A, Imbernón, F, et al. (Eds.). *La función docente* (27-167). Madrid: Síntesis Educación.
- Imbernón, F.** (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latino América. *Revista Educar*, (30), 15-25. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=440773.
- Imbernón, F.** (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F.** (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido_imbern.html.
- Imbernón, F.** (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado*. España: Grao.
- Imbernón, F.** (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Kemmis, S & McTaggart.** (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Langford, G.** (1998). La enseñanza y la idea de actividad social. En Carr, W. (Ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (27-42). Sevilla: Diada Editora S.L.
- Lawn, M.** (1998). Atrapados en las tareas escolares: las posibilidades de los docentes para investigar en su trabajo. En Carr, W. (Ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (123-141). Sevilla: Diada Editora S.L.
- Liston, D. & Zeichner, K.** (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Monereo, C.** (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, (52), 149-178.
- Marcelo, C.** (1995). *Formación del profesorado para el cambio*. España: EUB, S.L.
- Marcelo, C & Vaillant, D.** (2000). ¿Quién educará a los educadores? Proyecto Capacitación y Actualización Docente en Uruguay. Montevideo: Zelmar Michelini.
- Marcelo, C & Vaillant, D.** (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marsick, J.** (1991). Aprendizaje en el centro de trabajo: el caso de la flexibilidad y la flexibilidad crítica. *Educación*, (294), 41-154.
- Messina, G.** (1999). Investigación en o Investigación acerca de la formación docente. Un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>
- Messina, G & Blanco, R.** (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Chile: Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional.** [MEN]. (2012). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional*. Recuperado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documentobaseop.pdf
- Murillo, P & Marcelo, C.** (1998). *Condiciones de aprendizaje del profesorado y experiencia docente*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional la formación del

- profesorado. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Novoa, A.** (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Educación*, (350).
- Schutz, A & Luckmann, T.** (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Perrenoud, P.** (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Portelo, A.** (2001). El asesoramiento a centros educativos: una perspectiva institucional. En Escudero, M., Bolívar, B., Rodríguez, R. et al (Eds.). *Asesoramiento al centro educativo* (131-143). Barcelona: Octaedro S.L.
- Romero, M.** (2000). Innovación y desarrollo profesional docente un reto inaplazable. *Ciencias de la educación*, (184).
- Rudduck, J.** (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Morón.
- Shulman, L. S.** (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C (Ed.). *La investigación de la enseñanza* (8-91). Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L.** (1987). *La investigación como base de su enseñanza*. Madrid: Morata.
- Segovia, J. D.** (2001). Escenarios y contextos de acción. En Escudero, M., Bolívar, B., Rodríguez, R. et al (Eds.). *Asesoramiento al centro educativo* (107-128). Barcelona: Octaedro S.L.
- Taborda, Ch.** (2009). *Sentidos de formación en maestros de una escuela normal superior colombiana* (Tesis doctoral). Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades.
- Vaillant, D.** (2002). Formador de formadores estado de la práctica. *Preal*, (25).
- Valencia, C.** (2006). *Las escuelas normales y la formación del magisterio*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Vezub, L.** (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.
- Wittrock, M.** (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Barcelona: Paidós.

Correspondencia: martha.liliana.marin@hotmail.com