



XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-697-0709-8

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

La concepción del desarrollo profesional docente como factor influyente en la actividad educativa

C. González¹; M. Vicent¹; J. M. García-Fernández¹; C. J. Inglés²

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica¹

Universidad de Alicante¹

Departamento de Psicología de la Salud²

Universidad Miguel Hernández²

RESUMEN

Son múltiples las experiencias que sirven al profesorado como actividades de desarrollo profesional, no obstante, los aprendizajes alcanzados resultarán, según su metodología y finalidad, más satisfactorios o menos en la consecución de una formación y enseñanza de calidad. El objetivo de esta investigación es analizar la concepción de los docentes sobre el desarrollo profesional y el grado de asimilación de la tendencia social como estrategia primordial para el avance en conjunto. Participaron 25 docentes de Educación Primaria, quienes completaron una entrevista semiestructurada formada por cuatro cuestiones sobre sus experiencias formativas y la funcionalidad de estas en su labor educativa. La información recogida fue analizada mediante el soporte informático AQUAD 6, clasificando las aportaciones de los sujetos en cuatro categorías que sustentan las principales conclusiones. Son las escuelas, entendidas como comunidades de aprendizaje, las que conducen hacia la actual concepción de desarrollo profesional docente, proceso continuo basado en aprendizajes aplicados a la realidad educativa de forma cooperativa.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, comunidades de aprendizaje, formación, Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema/cuestión

En el último tercio del siglo XX se han producido progresos significativos respecto al desarrollo profesional docente, no obstante, su evolución continúa hacia la mejora de las experiencias formativas del profesorado. En la actualidad, la tendencia principal considera el desarrollo profesional docente (DPD) como un proceso continuo en el que no sólo se adquieren conocimientos sino que estos deben ser aplicados de forma cooperativa entre los miembros de la comunidad educativa, accediendo a la consecuente reflexión sobre su validez y desarrollo. Tan sólo el docente que a lo largo de su profesión aprende y muestra interés por la situación educativa puede hacer aprender a sus alumnos. Partiendo de esta concepción, la siguiente investigación pretende desvelar qué entiende realmente el profesorado por desarrollo profesional a partir de sus experiencias formativas y así, poder justificar si en la actualidad existe la asimilación de esta tendencia social entre los docentes.

1.2 Revisión de la literatura.

El estudio del desarrollo profesional docente es un campo de investigación que ha gozado de un interés creciente y progresivo por su contribución a la calidad educativa. Con la intención de realizar una aproximación conceptual, el desarrollo profesional docente puede ser considerado como “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (Imbernón, 1999, p. 60). Todo el conjunto de experiencias que contribuyen a la mejora de la práctica docente suponen una gran variedad de oportunidades formativas que han ido evolucionando al igual que progresa la sociedad. Las teorías de la formación han establecido diferentes modelos formativos que representan las distintas concepciones que puede seguir el profesorado respecto a su aprendizaje. Tomando como referencia la formulación propuesta por Chang y Simpson (1997) es posible distinguir cuatro modelos: el aprendizaje individual, que parte del supuesto de que cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación; el aprendizaje a partir de otros, que implica la presencia de un formador considerado experto en un ámbito de conocimiento disciplinar y es él quien determina el contenido; el aprendizaje con otros, que orienta los procesos formativos al grupo de manera colaborativa; y el aprendizaje informal, que se corresponde con una modalidad formativa no planificada. El aprendizaje individual y a partir de otros, han conformado una modalidad formativa

tradicional de gran extensión en el mundo educativo sin embargo, su funcionalidad es cuestionada (Darling-Hammond, 2006). Se requiere revisar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y proponer alternativas al viejo sistema. Por tanto, el desarrollo profesional docente debe entenderse como una concepción flexible, revisable y superadora del sistema tradicional, como atestiguan Darling-Hammond y Richardson (2009) al destacar que el sistema educativo debe ofrecer un aprendizaje profesional con mayor eficacia que el tradicional, ya que el aislamiento docente deteriora la actividad colaborativa y social que requiere el aprendizaje del profesorado (Cochran-Smith y Lytle, 2002). El desarrollo profesional docente se encuentra ante la demanda de su redefinición. Las experiencias profesionales de aprendizaje tradicional, caracterizadas por ser un producto asimilable de forma individual, en la actualidad resultan inadecuadas. Por tanto, el desarrollo profesional docente ha de abandonar su concepción como objeto de formación, en la cual el docente es un mero receptor de información técnica, y encaminar su orientación como sujeto de formación, es decir, docentes que forman parte de su proceso formativo de manera colaborativa (Imbernón, 2006). En referencia a esta línea de acción, el enfoque del aprendizaje con otros es el que recibe en la actualidad un mayor apoyo por su orientación hacia la construcción colectiva, dinámica y reflexiva de la educación. Por tanto, son las escuelas entendidas como comunidades de aprendizaje las que conducen hacia la actual visión del desarrollo profesional (Little, 2002; Martínez y Sauleda, 1997; Nelson, 2009; Puigvert y Santacruz, 2006). “Las comunidades de aprendizaje son proyectos de transformación educativa, cultural y social de los centros educativos y su entorno, que basados en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de toda la comunidad, intentarán conseguir una sociedad de conocimiento” (Barrio de la Puente, 2005, p.131). Estas experiencias educativas orientadas hacia el diálogo y la participación se basan en unos principios que rigen su estructura. Entre ellos, se ha de fomentar la superación de toda segregación entre los miembros de la comunidad educativa por lo que padres y madres, profesorado y alumnos deben participar en la gestión democrática de los centros educativos (Puigvert y Santacruz, 2006). De este modo, se pretende potenciar la participación del conjunto de la comunidad educativa a través de un diálogo igualitario, base de todo funcionamiento de cualquier comunidad. El establecimiento de relaciones de colaboración social e intelectual entre el profesorado, las cuales favorecerán el intercambio de experiencias entre los docentes impulsando la interacción y el trabajo colaborativo (Little, 2003). Ante este modelo comunitario los profesores encuentran una

mayor eficacia en su práctica educativa (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger y Beckingham, 2004). En cuanto al aprendizaje dialógico se convierte en un elemento imprescindible que potencia el diálogo reflexivo y el intercambio de ideas entre dos o más individuos, favoreciendo el desarrollo profesional a partir del conocimiento intercambiado. La determinación y la construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a los objetivos, la evaluación o la enseñanza, favorece el establecimiento de un modelo de trabajo cooperativo por parte de todos los docentes, lo que confiere mayor consistencia a la forma de organizarse el profesorado y repercute en la mejora de la escuela (Imbernón, 2007). La visión crítica del profesorado favorece el desarrollo de la reflexión teórico-práctica sobre su labor docente (Lunenberg y Korthagen, 2009; Korthagen, 2010). Se ha de fomentar el avance hacia un razonamiento reflexivo que implique el intercambio de las conclusiones obtenidas, con el objetivo de avanzar en el progreso de la educación.

En definitiva, la integración de las comunidades de aprendizaje en el entorno educativo es un reto que conlleva a una nueva concepción de la educación y del desarrollo profesional docente. Basada en fundamentos más participativos y dialógicos rechaza el aislamiento del profesorado como actuación formativa favorecedora. Con el propósito de superar esta individualización, se comenzó a abogar por la estructura de una nueva escuela en la que se reconoce la importancia del aprendizaje social dentro de las comunidades (Westheimer, 2008). Sin embargo, diversas investigaciones señalan que la concepción del aprendizaje social no está afianzada entre las prácticas docentes (Martínez, Sauleda y Van Veen, 2000; Martínez, Sauleda y Huber, 2001). Ante esta situación, la intención de este estudio es desvelar qué modelos formativos son en mayor medida desarrollados por los docentes, con especial interés por conocer el grado de asimilación que tiene el profesorado respecto a la concepción de comunidad de aprendizaje como actual línea de acción que conlleva al avance educativo.

1.3 Propósito.

El objetivo de esta investigación es identificar qué concepción tiene el profesorado respecto a su desarrollo profesional docente, identificando qué modelos formativos son los más representativos. A su vez, se pretende comprobar si la concepción del profesorado respecto a su desarrollo profesional incluye las comunidades de aprendizaje como un elemento relevante para la educación y su desarrollo profesional.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los participantes de esta investigación la conforman 25 docentes de tres centros educativos situados en la localidad de Elche (Alicante) que ejercen su labor profesional en la etapa de Educación Primaria.

2.2. Materiales

El instrumento de investigación seleccionado y aplicado en este estudio ha sido la entrevista semiestructurada. Se realizaron 25 entrevistas, las cuales fueron contestadas a través de la redacción por parte de los participantes sobre sus experiencias vividas entorno a su desarrollo profesional docente. La entrevista consta de dos preguntas que hacen referencia a las vivencias que los docentes han podido experimentar respecto a su formación y la influencia de estas en su labor en la escuela. Las dos cuestiones utilizadas en las entrevistas fueron “¿Qué percepción tiene el profesorado sobre los diferentes tipos de experiencias que subyacen a su propio desarrollo profesional?” y “En opinión de los docentes, ¿son consideradas las comunidades de aprendizaje un elemento relevante para la educación y el desarrollo profesional docente?”. Con el propósito de preservar la privacidad de los participantes se ha asignado a cada uno de ellos un código específico para asegurar su anonimato.

2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recolección de narrativas fue la entrevista semiestructurada, utilizando a su vez, el programa de análisis de datos cualitativos denominado AQUAD 6 para llevar a cabo el tratamiento de datos. Para ello, todas las entrevistas se pasaron a formato rtf incorporándolas a una carpeta en la que se crearon a su vez tres nuevas carpetas denominadas “Cod” (Código), “Mcod” (Metacódigo) y “Res” (Resultados). Una vez registrados todos los códigos, el programa permite agrupar todos los segmentos textuales correspondientes a un determinado código específico además de cruzar datos, obteniendo una tabla en la que se cruzan los códigos demográficos seleccionados con los correspondientes códigos inferenciales escogidos.

2.4. Procedimientos

El sistema de categorías propuesto en esta investigación permite diferenciar entre códigos descriptivos y códigos inferenciales. En cuanto a los códigos descriptivos, se han

distinguido tres: el género, la edad y los años de experiencia docente. Respecto al género, los participantes que han colaborado en este estudio han sido tanto *Hombres* como *Mujeres*, a pesar de que el número de narrativas entregadas por mujeres (72%) ha sido mayor que el de hombres. La edad de los participantes se ha catalogado en tres categorías: *Inicial*, participantes entre veintidós y treinta años, *Media*, entre treinta y uno y cuarenta y cinco años, y *Avanzada*, para aquellos que tuvieran entre cuarenta y seis y sesenta años. Finalmente, los años de experiencia docente se han catalogado según tres intervalos temporales: *Novel*, entre un año de experiencia y nueve, *Medio*, entre diez y diecinueve años de experiencia docente y *Experto*, entre veinte y veintinueve años de experiencia.

Respecto a los códigos inferenciales, se distinguen, principalmente, dos categorías fundamentales de las que surgen cuatro códigos. En primer lugar, los códigos adscritos a la categoría 1. *Experiencias de DPD* se diferencian en:

1.1 Experiencia tradicional teórica. Mediante este código se han recogido aquellos segmentos textuales en los que se asocian las experiencias de desarrollo profesional docente a cursos, seminarios, charlas, ponencias, jornadas, talleres, congresos o lectura de publicaciones. Además, se recogen aquellas unidades textuales que hacen referencia a la experiencia formativa recibida durante la carrera universitaria.

He realizado diversos cursos a lo largo de mi trayectoria profesional. Cursos que me han permitido adquirir conocimientos sobre tópicos relacionados con la educación. En los últimos años más que cursos suelo asistir a congresos sobre educación. (ENT20).

Mi experiencia sobre el desarrollo profesional es sobretodo cursos muy diversos en el cefire de Alicante. Estos cursos van desde gestión de aula, tutorías, etc. También he asistido a varias conferencias. (ENT12).

1.2 Experiencia compartida. A este código se han asociado aquellas unidades textuales que asocian las experiencias de desarrollo profesional docente con la interacción y colaboración entre compañeros, alumnos o familiares.

Niños que son los verdaderos formadores de maestros a través de las experiencias que nos hacen vivir y compartimos juntos, experiencias que me han formado como maestra y que me formarán toda la vida. También se ha de destacar el compañerismo entre docentes como vía de desarrollo profesional. Día a día te transmiten sus experiencias, dificultades y ventajas influyendo positivamente en tu desarrollo profesional. (ENT05).

El contacto con los alumnos, con los padres y con el resto del personal del centro va mejorando tu práctica docente. (ENT19).

1.3 Experiencia propia diaria. Con este código se han recogido aquellos segmentos textuales en los que se asocia la experiencia de desarrollo profesional docente con la práctica diaria en el entorno educativa.

La experiencia diaria es la que más me ha servido para enriquecer mis conocimientos. La práctica diaria es la que te proporciona los conocimientos y las herramientas para desarrollar tu profesión. (ENT15).

Por otro lado, considero que también me ha servido mi práctica diaria en el centro, es decir, mi propia experiencia en el aula diariamente cometiendo errores, solucionándoles, etc. (ENT25).

1.4 Experiencia digital. Con este código se han adscrito aquellas unidades textuales que relacionan las experiencias de desarrollo profesional docente con las oportunidades que ofrecen los medios digitales como almacén de recursos, técnicas educativas e información.

Las nuevas tecnologías son un medio que utilizo a menudo para obtener información sobre determinados temas que estamos desarrollando en clase, para conseguir recursos educativos para el aula, por lo que considero que este medio es una importante vía de la que obtengo muchas estrategias que me sirven para desarrollarme como maestra. (ENT13).

Considero que a través de Internet he obtenido una gran cantidad de recursos, información, técnicas para utilizar las tecnologías del aula, por ello el uso de este medio digital forma parte de mi desarrollo profesional docente. Además suelo recurrir a estos medios digitales para encontrar actividades y otros recursos educativos. (ENT11).

En cuanto a los códigos agregados en la categoría 2. *Comunidades de aprendizaje* se distinguen:

2.1 Renovación de conocimientos. Mediante este código se han recogido aquellas unidades textuales que consideran la experiencia formativa recibida en el centro educativo como una ocasión para renovar conocimientos relacionados con nuevas estrategias didácticas, uso de las tecnologías o innovar en el aula.

Sí. Esta formación te hace estar al día en cuanto a lo que se va haciendo en educación. Te ofrece la oportunidad de innovar en tu aula, de conocer más de cerca los problemas, de renovar ciertas ideas, etc. (ENT22).

Sí han influido en mi forma de impartir de clase porque me han aportado nuevos conocimientos, nuevas estrategias didácticas, etc. (ENT 10).

2.2 Interacción de la comunidad educativa. A este código se han asociado los segmentos textuales que proyectan la experiencia formativa recibida en el centro educativo como una práctica que mejora la interacción entre los miembros de la comunidad educativa fomentando el vínculo entre los docentes, el compañerismo o la participación colaborativa.

Aquellas experiencias que hemos desarrollado en el centro educativo suponen mayores cambios en el centro ya que intervenimos todos los docentes incluso padres participan. Un buen funcionamiento escolar supone la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, etc. (ENT14).

Sí, por supuesto. Actualmente formo parte de un equipo de trabajo a través del cual puedo intercambiar experiencias y opiniones sobre mi práctica diaria y nos ayudamos unos a otros. (ENT 17).

2.3 Conexión con la realidad educativa. Con este código se han adscrito aquellas unidades textuales que asocian la experiencia formativa recibida en el centro educativo como una

práctica más unida a la realidad educativa del centro, es decir, a sus características, necesidades o peculiaridades.

Todas las experiencias ayudan, pero la formación que recibes en tu propio centro suele relacionarse mejor con la realidad educativa del centro alejándose de centros idealizados o con otras condiciones. (ENT18).

Sí, porque la formación que se lleva a cabo desde el propio centro siempre es mucho más específica puesto que se centra en los problemas que afectan a tu aula y a tu centro particularmente. (ENT16).

2.4 Fomento de la reflexión. Mediante este código se asocian aquellos fragmentos textuales que consideran que la experiencia formativa recibida en el centro educativo favorece o requiere la reflexión del personal docente para poder mejorar la práctica educativa.

Estas experiencias desarrollan mi profesionalidad como docente e implican un esfuerzo reflexivo para poder llegar a entenderlas y pensar posibles vías de solución. (ENT05).

Para mi parecer son cursos de iniciación ya que se quedan muy cortos. He realizado en el centro cursos de 30 horas que no me han aportado toda la información necesaria por lo que considero que el docente debe continuar él mismo con su formación si le interesa realmente el tema tratado. Yo suelo continuar los cursos que me han interesado buscando más información al respecto. (ENT12).

3. RESULTADOS

3.1. Resultados obtenidos en los códigos descriptivos:

Respecto al género, el número de participantes mujeres supera notablemente a la presencia de docentes masculinos con un 72%. En cuanto a la edad de los participantes, cabe señalar que existe una distribución equitativa entre los tres niveles identificados. Un 36% de los participantes representan al código denominado *INICIAL*, ya que su edad está comprendida entre veintidós y treinta años; un 28 % es el porcentaje que representan los participantes entre treinta y uno y cuarenta y cinco años considerado como *MEDIA*; finalmente, los participantes con una edad comprendida entre cuarenta y seis y sesenta años representan un 36% de los entrevistados y reciben el código *AVANZADA*. En cuanto a los años de experiencia docente, cabe señalar que la mayor parte de los participantes, con un 48%, llevan ejerciendo su labor docente entre uno y nueve años, código identificado como *NOVEL*. Los docentes en ejercicio entre diez y diecinueve años, *MEDIO*, los cuales representan un 24%, mientras que los maestros cuya experiencia docente se encuentra entre veinte y veintinueve años, *EXPERTO*, representan un 28%. De esta manera, se ha de tener en consideración que una gran parte de los participantes son mujeres por lo que no se podrá generalizar respecto al género no obstante, se podrán extraer interesantes interpretaciones en

cuanto a la edad de los participantes y su experiencia profesional ya que los rangos identificados están bastante equiparados.

Tabla 1. Resultados estadísticos para los códigos descriptivos

	GÉNERO		EDAD			AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE		
	HOM	MUJ	INICIAL	MEDIA	AVANZADA	NOVEL	MEDIO	EXPERTO
Presencia	7	18	9	7	9	12	6	7
%	28%	72%	39%	28%	36%	48%	24%	28%

3.2. Resultados obtenidos en los códigos inferenciales:

Los resultados obtenidos para la categoría 1. Experiencias DPD, tal y como se observa en la tabla 2, indican que un 64% de los participantes identifican sus experiencias de desarrollo profesional docente con actividades de carácter teórico y de perfil tradicional. Así, la experiencia tradicional es el código que recibe un mayor porcentaje, seguido de un 40% por las experiencias formativas consideradas de carácter cooperativo entre los docentes. Con un 24% y un 16% quedan representadas, respectivamente, las experiencias de desarrollo profesional surgidas a partir de la propia práctica y de los medios digitales.

En cuanto a la categoría 2. Comunidades de aprendizaje, los resultados obtenidos indican que las experiencias de desarrollo profesional realizadas en el propio centro favorecen, según el 52% de los participantes, la interacción entre los miembros de la comunidad educativa. Seguidamente, con un porcentaje muy igualado entre ambos códigos, se encuentran aquellos participantes que consideran que estas experiencias formativas tratan temas más relacionados con la realidad educativa del centro (28%) y aquellos que consideran dichas experiencias como una oportunidad para renovar conocimientos (24%). La tendencia con un menor porcentaje, 8%, queda representada por aquellos participantes que identifican dichas experiencias formativas con el fomento de la reflexión del docente.

Tabla 2. Resultados estadísticos para los códigos inferenciales

Códigos inferenciales		Presencia	Porcentaje (%)
1. Experiencias DPD	1.1 Experiencia tradicional	16	64 %
	1.2 Experiencia compartida	10	40 %
	1.3 Experiencia propia diaria	6	24 %
	1.4 Experiencia digital	4	16 %

2. Comunidades de aprendizaje	2.1 Renovación de conocimientos	6	24 %
	2.2 Interacción de la comunidad educativa	13	52 %
	2.3 Conexión con la realidad	7	28 %
	2.4 Fomento de la reflexión	2	8 %

3.3. Resultados obtenidos mediante el cruce de datos demográficos e inferenciales.

Con la finalidad de obtener una interpretación más profunda, se exponen los resultados obtenidos tras cruzar datos demográficos junto con códigos inferenciales (véase Figura 1 y 2). Tanto los participantes de edad avanzada como con una elevada experiencia de labor docente, considerados expertos, destacan aquellas experiencias de carácter tradicional como las principales vías formativas que realizan. A pesar de que esta concepción era la tendencia con mayor porcentaje al analizar los códigos específicos cabe mencionar que son los participantes adscritos al código inicial, según la edad, y al novel, por su experiencia docente, quienes otorgan una gran relevancia a aquellas experiencias de desarrollo profesional basadas en el compañerismo y en la funcionalidad de las comunidades de aprendizaje en los centros educativos. Respecto al ámbito digital, los resultados indican que son principalmente los participantes de menor edad y con escasa experiencia docente los que recurren también a los medios digitales como fuente de información y recursos formativos. De este modo, pueden ser consideradas las experiencias basadas en las comunidades de aprendizaje, así como las fundamentadas en los medios digitales, como tendencias emergentes hacia una renovación de las experiencias formativas.

Figura 1. Interacción de datos demográficos (edad) con las experiencias de DPD

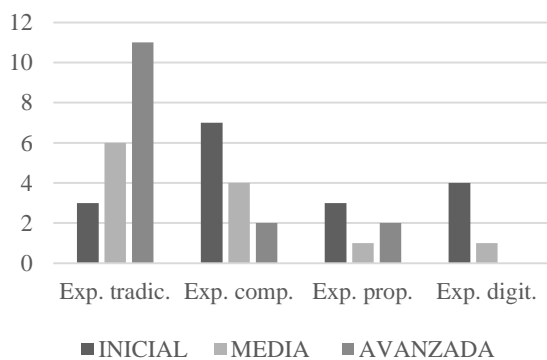
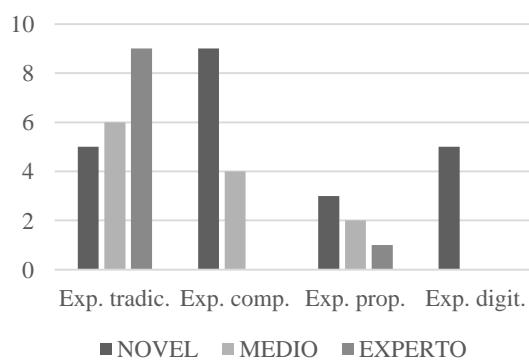


Figura 2. Interacción de datos demográficos (años de experiencia docente) con las experiencias de DPD.



Respecto a las comunidades de aprendizaje como modelo formativo, cabe señalar que son los participantes de edad comprendida entre veintidós y treinta años, considerados de edad inicial, y con una experiencia profesional novel los que destacan la interacción entre los miembros de la comunidad educativa al desarrollar las experiencias formativas en el propio centro (véase Figura 3 y 4). En este sentido, los resultados indican de nuevo una mayor conexión entre los participantes más jóvenes y el modelo formativo que defiende la actual línea de desarrollo profesional docente basada en la cooperación y el trabajo compartido.

Figura 3. Interacción de datos demográficos (años de experiencia docente) con la presencia de las comunidades de aprendizaje

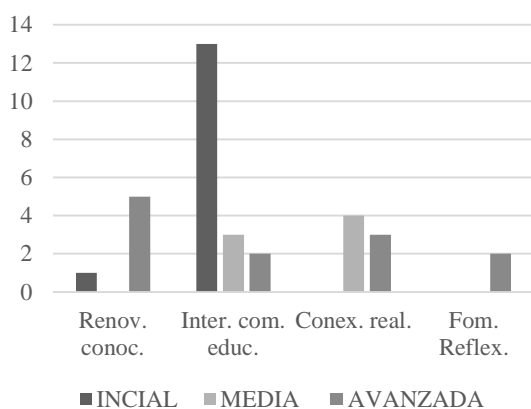
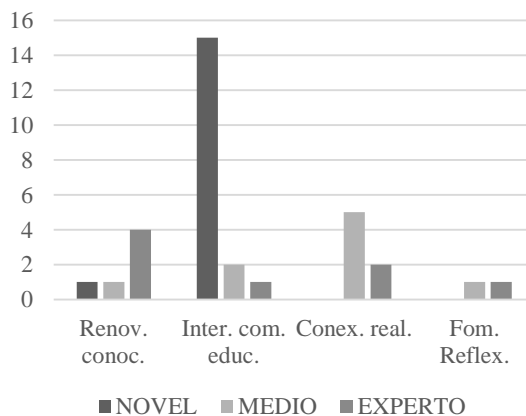


Figura 4. Interacción de datos demográficos (edad) con la presencia de las comunidades de aprendizaje



4. CONCLUSIONES

Respecto a la percepción proyectada por los participantes en sus narrativas en cuanto a sus experiencias de desarrollo profesional docente, denotan una gran adhesión a la línea de desarrollo profesional identificada en la introducción como la tendencia tradicional. Dicha orientación, caracterizada por la adquisición de conocimientos a partir de expertos externos al centro y su aplicación individualizada, ensombrece la emergencia entre los docentes de la nueva concepción de desarrollo profesional basada en los principios de la comunidad de aprendizaje (Imbernón, 2006). Por tanto, los resultados obtenidos refuerzan aquellas investigaciones que indicaban que la concepción del aprendizaje comunitario no está afianzado entre las prácticas docentes (Martínez, Sauleda y Van Veen, 2000; Martínez, Sauleda y Huber, 2001). No obstante, se ha de mencionar que la percepción de carácter tradicional es apoyada mayoritariamente por docentes de edad media y avanzada, entre treinta

y uno y sesenta años, destacando una mayor alusión a las comunidades de aprendizaje por participantes de edad comprendida entre veintidós y treinta años.

A partir de las narrativas, cabe señalar que las experiencias de desarrollo profesional realizadas en el propio centro educativo favorecen la creación de un clima formativo de carácter más cooperativo entre los docentes, objetivo compartido por la actual línea de desarrollo profesional docente (Westheimer, 2008). Según indicaban Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger y Beckingham (2004), los docentes otorgan al modelo comunitario una mayor eficacia en su práctica educativa, proposición reforzada por los testimonios que aparecen reflejados en las narrativas de esta investigación. Aquellos docentes que consideraban satisfactorias sus prácticas formativas en el centro, a su vez, señalaban que esta metodología favorecía la aplicación de sus aprendizajes mediante la colaboración con otros compañeros. De este modo, se observa como aquellas experiencias de desarrollo profesional docente realizadas en el propio centro mejoran la interacción entre los miembros de la comunidad educativa por lo que debe ser considerada esta vía formativa como un modo de acceder a una concepción formativa docente más actualizada y de carácter más comunitario. Y es que sólo el profesorado que considere el desarrollo profesional como una construcción comunitaria de aprendizaje favorecerá el cambio y la aplicación en el aula de los aspectos tratados. Por tanto, son las escuelas entendidas como comunidades de aprendizaje las que conducen hacia la actual visión del desarrollo profesional (Little, 2002; Martínez y Sauleda, 1997; Nelson, 2009; Puigvert y Santacruz, 2006).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrio de la Puente, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 17, pp. 129-156.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. y Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 20(5), pp. 435-455. doi: 10.1016/j.tate.2004.04.003
- Chang, E. y Simpson, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Educational Policy Analysis Archives*, 5(7), pp. 47-71.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro-fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), pp. 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters?. *Educational leadership*, 55(5), pp. 46-53.
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. XXI, *Revista de Educación*, 1, pp. 59-68.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508211>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación el cambio. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), pp. 98-106.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), pp. 917-946.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105(6), pp. 913-945.
- Lunenberg, M. y Korthagen, F. A. J. (2009). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and teaching*, 15(2), pp. 225-240. doi: 10.1080/13674589700200016
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (1997). The Professional Development of Teachers by Means of the Construction of Collaborative Thinking. *British Journal of In-service Education*, 23(2), pp. 241-252. doi: 10.1080/13674589700200016
- Martínez, M. A., Sauleda, N. y Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 965-977.
- Martínez, M. A., Sauleda, N. y Van Veen, D. (2000). Participation in the discourse of a Community of as the Nucleus of Learning. *Teacher Development*, 4(2), pp. 257-269. doi: 10.1080/13664530000200112
- Nelson, T. H. (2009). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic?. *Science Education*, 93(3), pp. 548-580. doi: 10.1002/sci.20302

- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, pp. 169-176.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntire & K.E. Demers, *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*, (3ª ed.), pp. 756-834. Nueva York; Londres: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.