

## II. MARCO TEÓRICO

### A. ÁMBITO CONCEPTUAL

1. LA PROFESIÓN DOCENTE
  - 1.1. La profesión docente
  - 1.2. Las funciones del docente
  - 1.3. Las competencias del docente
  
2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE
  - 2.1. Concepto de desarrollo profesional docente
  - 2.2. Modelos de desarrollo profesional
  - 2.3. Conocimiento del profesor
  - 2.4. Identidad Profesional
  - 2.5. Cultura de la enseñanza
  - 2.6. Teorías sobre el desarrollo profesional docente
  
3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE
  - 3.1. Necesidades de formación de los profesores
    - 3.1.1. La satisfacción con la enseñanza como necesidad propia del profesor
  - 3.2. Disposición para la formación del docente
  - 3.3. Participación del docente en la formación permanente
  - 3.4. Modelos de la formación permanente del profesorado
  
4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
  - 4.1. La organización escolar
  - 4.2. Caracterización de la organización escolar
  - 4.3. Estadios del desarrollo de la organización escolar
  - 4.4. El tiempo en la organización educativa
  - 4.5. El tiempo aplicado al trabajo de los profesores
  
5. DIDÁCTICA Y LENGUA ESCRITA
  - 5.1. La didáctica y la enseñanza
  - 5.2. Leer y escribir en tiempos de cambios
  - 5.3. Enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua
  - 5.4. La competencia comunicativa

## **B. ÁMBITO CONTEXTUAL**

### **6. EL CONTEXTO**

#### **6.1. La Formación del docente en Venezuela**

#### **6.2. El sistema educativo en Venezuela**

6.2.1. Cambios recientes en el sistema educativo  
venezolano

6.2.2. La zona Educativa

6.2.3. Los Distritos Escolares

6.2.4. La Coordinación de Formación Permanente y  
Currículo

6.2.5. Los centros educativos o planteles

#### **6.3. El Proyecto Educativo Nacional**

#### **6.4. Gerencia educativa. Funciones del Personal Adscrito a una Institución Educativa**

#### **6.5. Proyecto Integral Comunitario (PIC)**

## **C. ÁMBITO METODOLÓGICO**

### **7. BASES METODOLÓGICAS**

#### **7.1. La investigación educativa**

#### **7.2. La investigación cualitativa**

#### **7.3. Posición ante los paradigmas**

#### **7.4. Estudio de caso como método de investigación**

#### **7.5. La narratividad**

#### **7.6. Estrategias utilizadas para recoger de información**

7.6.1. La observación

7.6.2. El cuestionario

7.6.3. La entrevista

7.6.4. Análisis de documentos

7.6.5. Los diarios

#### **7.7. Proceso de análisis cualitativo para el estudio**

## A. ÁMBITO CONCEPTUAL

### 1. LA PROFESIÓN DOCENTE

---

#### 1.1. La profesión docente

Cuando hablamos de un profesional nos referimos como lo dice (Popkewitz, 1985) citado por Marcelo (1989:9) " *a una persona con elevada preparación, competencia y especialización que presta un servicio público. Además, la denominación profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que las asume.*"

La profesión como actividad humana, en nuestras sociedades ha adquirido algunas características: desempeña una función social, requiere de cierto grado de destreza no cíclicas o rutinarias y de un conjunto de conocimientos específicos construidos a través de la práctica, la formación implica una socialización de los candidatos dentro de una cultura de la profesión, los profesionales se desenvuelven en un ámbito de decisión, como un grupo profesional o agremiado se presenta ante los poderes públicos, la duración de su formación y responsabilidad va en función de la dedicación al cliente y su prestigio social a través de una remuneración.

Estas características generales de las profesiones, no se cumplen totalmente en la docencia, por diversas razones, entre ellas, considerar a la enseñanza dentro de una trayectoria unida a la vocación junto a otras profesiones como la enfermería y el sacerdocio por ejemplo; producto de una visión de trabajo social unido a la feminización. (Montero,1999). La sociedad se ha encargado de marcar drásticamente a la docencia como una profesión de poco prestigio social originada en el proletariado, dentro de una estructura jerárquica sexual, donde, por el hecho de ser predominantemente ejercida por docentes femeninos es desvalorada

manteniendo un sentimiento de fracaso.

La frase “Maestro de todo, sabio de nada”, es utilizada por Imbernón (1998), para inducir la reflexión sobre las diferentes responsabilidades que recibe en la actualidad el maestro: la transmisión de valores culturales dentro del contexto, el análisis de una cultura escolarizada con fuertes medios de comunicación e información; investigación de la existencia o no del conocimiento especializado y un exceso de funciones por la crisis de otras instancias educativas, nos conduce a pensar sobre el compromiso que tienen los maestros con la sociedad, y en las necesidades que surgen para la profesionalización que requieren.

Según este autor se está desarrollando un nuevo concepto de la profesión docente y su función, basado en los siguientes argumentos:

- La actividad laboral permanente vista como un sinónimo de profesor, trabajador o trabajadora.
- Ejercicio de una actividad pública enmarcada dentro de un contexto con circunstancias sociales, políticas y económicas que requieren una formación específica.
- La visión de la educación como una actividad compartida, como un problema sociopolítico en el cual pueden intervenir diversos agentes grupos y medios.

Las ideas expuestas nos indican que el docente está al servicio de una colectividad y por tanto debe poseer unas competencias para desarrollar la acción de enseñar. Para Imbernón (1998: 23):

*"la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles."*

Desde este punto de vista, el docente asume una obligación que va más allá de la simple ejecución de una actividad, implica un compromiso social y una responsabilidad como profesional.

En este sentido, tratamos dos puntos específicos para ampliar las ideas planteadas por Imbernón (1998), Montero (1999), que son: las funciones y las competencias.

## **1.2. Las funciones del docente**

Las funciones siempre se refieren a las responsabilidades establecidas en la profesión que ejercemos; describen las acciones que se desarrollan para desempeñar el trabajo docente. Estas funciones no se quedan dentro del aula, se desarrollan en un contexto más amplio. Además, forman parte de la vida del profesor porque determinan su actuación en lo profesional y personal.

Barrios y Ferreres (1999:171) atendiendo a documentos administrativos y a criterios de ciencia aplicada señalan como funciones del docente:

1. *Principal actor como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
2. *Innovador de su práctica docente a través del desarrollo currículo.*
3. *Investigador en la acción, en un proceso de trabajo cooperativo.*

Estas funciones vistas desde una óptica general requieren ser llevadas al ámbito de las prácticas como profesional de la docencia; los autores antes mencionados especifican las siguientes funciones:

1. *Ser agente de cambio social*
2. *Integrarse a la comunidad educativa*
3. *Ser guía para los alumnos a través de la función mediadora*
4. *Facilitar de las situaciones de de aprendizaje*
5. *Diagnosticar las necesidades individuales, elegir los medios*

para *evaluar* los progresos, desplegar *relaciones* personales y *responder ante la comunidad* educativa

Como se puede apreciar el docente cuenta con una alta responsabilidad que le genera múltiples actividades. Para especificar más las tareas del profesorado Martínez Bonafé (1995:329) basándose en el documento “El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela” (Ponencia del XIV Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica), organiza cinco grandes bloques e introduce algunos aportes de la siguiente manera:

<b>Bloques De Funciones</b>	<b>Tareas Propias Del Profesorado</b>
1. Vinculadas con el proceso educativo del alumnado	a. Planificación de la enseñanza y organización de la clase b. Producción y organización de los recursos c. Atención al alumnado en el aula; docencia directa d. Atención al alumnado fuera del aula; atención personalizada, seminarios, talleres, etc. e. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza f. Otras tareas pedagógicas no específicas del área o especialidad curricular: tutoría, orientación, dinamización cultural, juegos y descansos
2. De formación y desarrollo profesional	a. Coordinación del trabajo en el propio centro: de área, de nivel, de centro b. Coordinación y formación fuera del centro: seminarios inter-centros, grupos de renovación, actualización docente, actualización científico-cultural, intercambio de experiencias prácticas...
3. De relación con el entorno escolar	a. Atención al entorno familiar del alumnado b. Conocimiento del entorno socio cultural de la escuela
4. Investigación curricular	a. Diseño, elaboración o adaptación de materiales curriculares b. Experimentación de innovaciones c. Evaluación como análisis crítico del proceso educativo d. Elaboración y comunicación de estudios,

	experiencias y propuestas de acción en los diferentes niveles de concreción curricular
5. De participación y gestión	a. Coordinación de funciones y tareas organizativas del centro b. Participación de órganos colegiados, consejos escolares, etc. c. Relaciones con las administraciones

Tabla Nº 1.1 Funciones y tareas propias del profesorado Martínez Bonafé (1995)

Con los detalles presentados en la tabla anterior podemos precisar la importancia de la participación del docente en diferentes ámbitos, específicamente el de formación y desarrollo profesional, es el que le permite mejorar su acción profesional en donde tenga que desempeñarse. De ahí la importancia de mantener activo el desarrollo profesional, es la garantía de articulación con todas las demás funciones, ello será aval de una constante revisión sobre la práctica docente y en consecuencia la consolidación de la profesionalidad.

La función docente es un ámbito amplio que abarca acciones de trabajo y dominio cognitivo fuera y dentro del centro educativo, por tanto, es significativo conocer una serie de cuestiones que permitan conocer en detalle a qué se refieren estas funciones. Según Mateo (2000) una manera de organizar los contenidos que tiene la función docente es la siguiente:

1. Conocimiento de la materia:
  - En las áreas de su competencia
  - En las materias transversales del currículo
2. Competencias instruccionales:
  - Destrezas comunicativas
  - Destrezas de gestión
  - Destrezas de programación y desarrollo
3. Competencias evaluativos:
  - Conocimientos sobre la evaluación de los estudiantes
  - Destrezas de construcción y administración de pruebas

- Clasificación, puntuación y calificación
- Registro e informe del rendimiento de los estudiantes
- Conocimiento sobre informes de rendimiento

#### 4. Profesionalidad:

- Ética: de actitud, mejora y servicio
- Conocimiento acerca de la profesión
- Ayuda a los docentes noveles y colegas
- Trabajo para las organizaciones profesionales
- Investigación sobre la enseñanza
- Conocimiento de los deberes
- Conocimiento de la escuela y sus deberes

Como se aprecia, son numerosas las funciones asignadas al docente, además hay que agregar las del contexto, la naturaleza y nivel de los estudiantes. Para este profesional cumplir con todas sus funciones es complejo, es lógico que sea objeto de continuas críticas en el campo de la educación donde trabaja con estudiantes en un ambiente tan dinámico e influido por la tecnología, la economía, la globalización y la cultura que desarrollen sus integrantes.

La figura 1.1 refleja las relaciones que se establecen entre las funciones del docente: Proceso educativo, relación con el entorno, participación y gestión, investigación y desarrollo profesional. Todas se despliegan dentro del contexto que está caracterizado por la cultura escolar que se desarrolle en la organización. **Resalta la función de la formación y el desarrollo profesional, que le es inherente desde el punto de vista individual y colectivo; tiene su fundamento en la reflexión.** Este proceso le permite mediante el trabajo colaborativo hacer una revisión constante para diagnosticar necesidades que pueden ser atendidas a través de la formación permanente.

La intención final es fortalecer el conocimiento del profesor en la teoría y la práctica para influir en la calidad del profesional en consecuencia repercute directamente en la mejora la escuela.

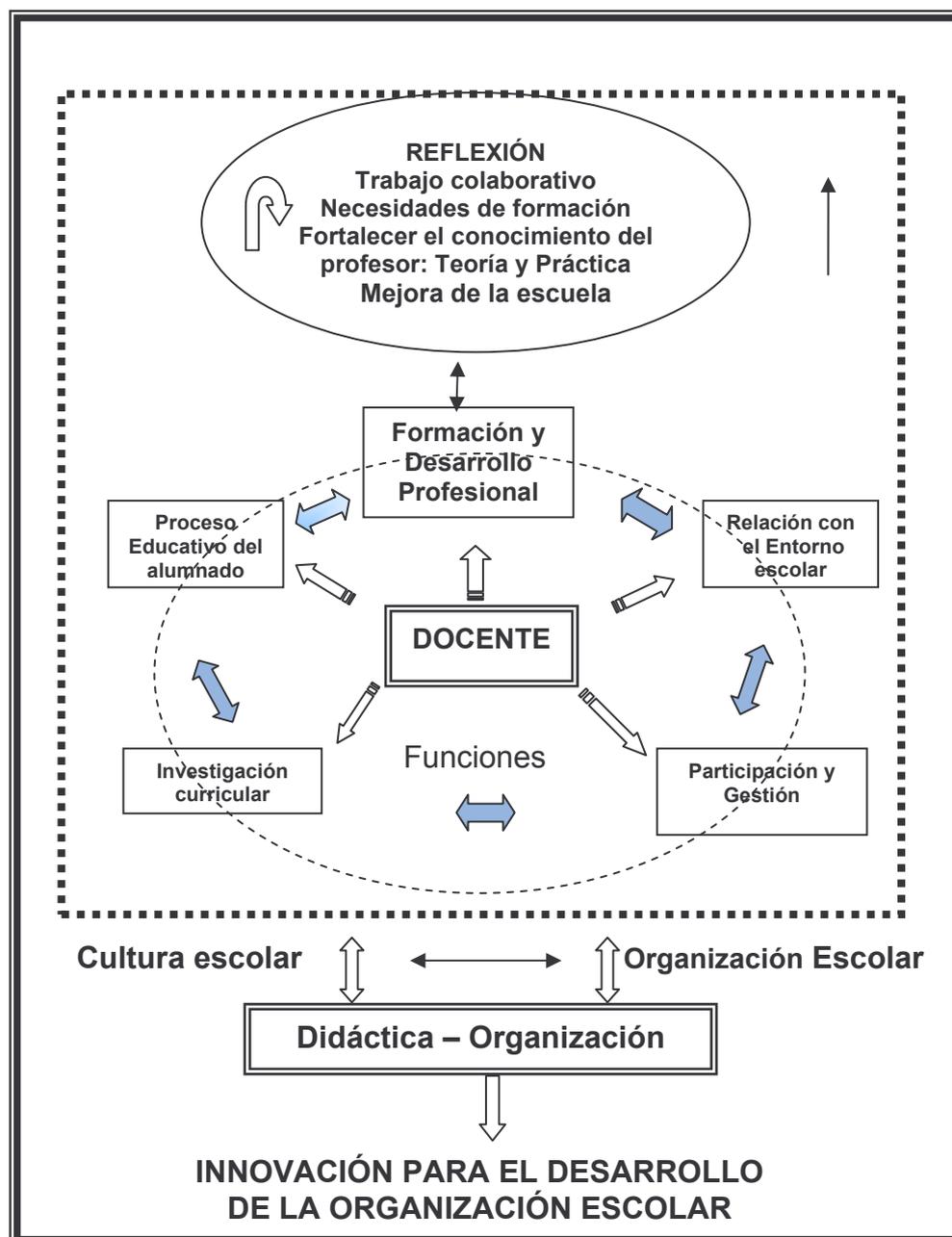


Fig. Nº 1.1 Innovación para el desarrollo de la organización escolar.  
Con base en las funciones propuestas por Martínez Bonafé (1995)

El desarrollo profesional permite al docente fortalecer el conocimiento del profesor desde la teoría y la práctica; el ciclo reflexivo genera el desarrollo profesional con dos pilares: la didáctica y la organización. Cuando el docente se mantiene en formación permanente desde la óptica reflexiva, se generan innovaciones para el desarrollo de la organización.

Pues bien, para desempeñar todas las funciones expuestas, el docente emplea sus competencias, detallemos más al respecto.

## 1.2. Las competencias del docente

En lo que se refiere a las competencias vamos a partir de algunas definiciones de diferentes autores para apreciar la importancia de este aspecto en el desarrollo profesional como lo señalaba Imbernón (1998).

Las competencias no son fáciles de definir, el término es polisémico y utilizado en diferentes disciplinas como la lingüística, la psicología, la pedagogía, la sociología y la formación para el trabajo. Aquí nos referiremos al campo educativo específicamente, es decir, a las competencias del formador docente.

Según Tejada (1999:10), *“Concretamente se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas”*. Esta definición nos muestra como relevante varios aspectos pero en particular resalta una *actuación inteligente*, es decir, el docente requiere de un trabajo intelectual donde participa una estructura compleja de *atributos*, para ser aplicados en momentos particulares. De entrada esta definición impone al docente el manejo de conocimientos con pericia, en situaciones que tienen que ver con su acción como mediador, innovador o investigador.

En este sentido, tenemos una definición más detallada y la presenta Navío (2005:32) para señalar:

***La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y (sic) que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.***

Aquí, Navío puntualiza algunos elementos que se relacionan con los atributos, quiere decir que las competencias dependen de cada persona y son particulares, es decir, todos los profesores no tienen las mismas habilidades, ni los mismos motivos, ni las mismas aptitudes. Esto nos permite ver cómo se determinan las diferencias entre los maestros. Por supuesto, hay aspectos en común o básicos, pero estas particularidades harán que los docentes reconozcan más sus necesidades de formación en unos u otros aspectos; por tanto la formación del docente siempre debe partir de una revisión de necesidades en los docentes porque sus competencias varían de persona a persona.

Las competencias nos permiten ver otros aspectos de la formación de docentes y, entre ellas, las actitudes indispensables a considerar en la práctica pedagógica. Las competencias tienen elementos de orden conceptual, procedimental y actitudinal, que contribuyen al desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas en el ejercicio de la práctica profesional como señala Tejada (1999).

Por su parte Tobón (2006:100) dice: “...*las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues va mucho más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión*”. Como señala este autor las competencias son un factor muy importante en el profesional docente porque significan un ejercicio

con responsabilidad e idoneidad.

Por supuesto, cada profesor necesita demostrar que es competente en lo que hace o para lo que fue formado; en el caso de los docentes Díaz y Hernández (2003) señalan que existen áreas generales de competencia que todo docente debería tener como las siguientes:

- Conocimiento sobre aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano.
- Valores y actitudes que fomenten el aprendizaje
- Dominio de los contenidos que enseña
- Control de estrategias de enseñanza
- Conocimiento teórico - práctico de la enseñanza

Esos requerimientos le permiten al docente desenvolverse en su área de conocimiento con suficiente eficacia para cumplir la tarea encomendada. Es importante señalar que estos criterios se encuentran bajo un enfoque constructivista que percibe a *la enseñanza como una construcción conjunta producto de continuos y complejos intercambios con alumnos en el contexto instruccional, esta es una experiencia única e irrepetible. (idem.)*.

El conocimiento del profesor es un elemento de la competencia muy importante que se ha propuesto desde diferentes perspectivas. Refiriéndose a las competencias profesionales del educador Tejada (2006) señala: el docente de la sociedad del conocimiento debe responder al saber, saber hacer, saber estar, hacer saber; bajo las pautas de la reflexividad y la indagación. En este sentido propone las siguientes competencias, organizadas en la tabla N° 1.2. Aquí captamos que las condiciones del contexto determinan mucho a las competencias, es decir, se refleja la importancia de la tecnología, la comunicación, el conocimiento y por supuesto el saber enseñar en el contexto al cual se pertenece.

Un elemento que no puede subestimarse es el desarrollo profesional, ya es una necesidad que el docente como profesional tiene que incorporar en su perfil.

Competencias del profesor	Descripción
Competencias tecnológicas	Saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas
Competencias sociales y de comunicación	Feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental
Competencias teóricas	Nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales
Competencias psicopedagógicas	Métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, tutorías, monitorización, orientación, técnicas de <i>desarrollo profesional, autoformación, etc.</i>

Tabla Nº 1.2 Competencias del profesor. Fuente: Tejada (2006)

El conocimiento del profesor afianza la profesionalidad, el dominio que tiene sobre la lengua como materia y la enseñanza deben complementarse para conseguir los objetivos previstos en el acto didáctico, todo esto se ve reflejado en sus competencias profesionales. En materia de competencias empiezan a proponerse una gama de opciones con el argumento de la influencia de la tecnología, la globalización, el uso de los diferentes medios de comunicación y los heterogéneos modelos económicos como parte de las causas que provocan los cambios en las culturas de la enseñanza.

En relación con las competencias y las propuestas de formación que se han realizado en las últimas décadas, Escudero (2006) propone principios generales de procedimiento para apoyar la formación del profesor:

1. Determinar los *aprendizajes del profesor* en forma *coherente* con los que ofrecerá a los *estudiantes*, para desarrollar capacidades y compromisos con la enseñanza.

2. *Integración de la teoría y la práctica* desde la formación inicial y permanente, articulando los contextos de trabajo con los de formación para fortalecer el saber hacer desde la docencia.
3. Tomar en *consideración los aprendizajes de los alumnos* cuando se determinen las necesidades de formación de los docentes.
4. Vincular la formación de los docentes desde dos perspectivas: *el contenido de la materia y el nivel educativo* donde se imparte la enseñanza.
5. Estructurar planes de formación, proyectos, redes, dentro de *un currículo de formación* que permita a los docentes desarrollar los procesos de reflexión sobre la práctica.
6. La formación debe atenderse tomando en consideración: *tiempos, modalidades, lugares diversos*; con la oportunidad de involucrarse en el proceso de investigación, para el beneficio de la academia y la formación docente.
7. *Negociar* y coordinar la formación docente dentro del marco de los derechos y deberes de de la profesión, para el beneficio de las partes incluidos los administradores con el fin de ofrecer una educación de calidad.

En el marco de la formación y la necesidad de cambio, reflexionar sobre todas estas ideas ayuda en la decisión de involucrar a todas las partes interesadas con el objetivo de la formación para el beneficio común, con la consecuencia de una educación de calidad.

## 2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

---

### 2.1. Concepto de desarrollo profesional docente

El docente como profesional tiene funciones muy importantes dentro de la sociedad y requiere poseer las competencias necesarias para cumplirlas. Estar en capacidad de ejercer la profesión docente es un compromiso que inicia el individuo en el mismo momento en que decide ser docente, igualmente empieza la formación de un profesional al servicio del desarrollo del país.

Hoy se plantean necesidades de la educación desde la economía, la productividad, la calidad de servicios, las demandas tecnológicas, la atención a la diversidad, y las alternativas; están en manos de los docentes formadores de la fuerza de trabajo en los diferentes campos, en consecuencia podemos afirmar que los docentes son muy importantes para contribuir con la sociedad del conocimiento. Por tal motivo es necesario que los docentes participen de un proceso de formación que responda a las necesidades del contexto, es decir, que se involucren en su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional del docente es un concepto que necesitamos profundizar y trabajar dentro de las comunidades escolares, desde allí debe verse como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función de los docentes. **Una actitud de constante aprendizaje por parte de los maestros desarrolla una nueva cultura dentro de los centros; este proceso continuo implicará también a los equipos directivos y al personal que se desenvuelve entre ellos.**

Con esta premisa nos adentramos en conocer cómo se percibe actualmente el desarrollo del profesional de la educación y en este sentido vemos como Ferreres (1997), Imbernón (1998), Moral (1998), Solá (1999), Marcelo (2002), Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2005), Fernández Cruz (2006) coinciden en ver el desarrollo profesional de los

docentes como *un proceso que se prolonga a lo largo de toda su vida dentro de la cual va superando etapas que le ayudan a construir cambios que contribuyen a mejorar su desempeño, en consecuencia se beneficia él, sus estudiantes y el entorno escolar y social.*

**El desarrollo profesional va más allá de la acción en el aula, favorece al docente en lo personal, en lo social y se extiende hasta los semejantes a su profesión.** Al respecto, Fernández Cruz (2006) plantea que sin dejar de considerar al docente como un ser individual, comparte con sus compañeros de centro educativo una *historia institucional* y en otra instancia comparte características profesionales con la generación docente que le toca vivir, por tanto, ubica al docente en tres dimensiones: *individual, colectiva y universal.*

Estas tres dimensiones se articulan como tres procesos del desarrollo profesional docente que son: conocimiento, identidad y cultura profesional. Revisaremos algunos aspectos importantes de estos tópicos más adelante.

## **2.2. Modelos de desarrollo profesional**

Diferentes autores opinan que existen dos tendencias en el desarrollo profesional. (Moral, 1998, citando a Marcelo e Imbernón, 1988; y Richardson, 1992). La primera, dirige su atención a contenidos e instrucciones sugeridos por expertos que el docente debe aprender para mejorar sus estrategias y está fundamentada en la transmisión de contenidos. La segunda, tiene que ver con el desarrollo de procesos que le permiten asirse a herramientas que le ayudan a solucionar problemas profesionales en su ejercicio en busca de un compromiso del docente con su carrera. Dentro de estas tendencias se hallan diferentes propuestas, nos detenemos en las más significativas para este trabajo.

Desde el punto de vista cognitivo, Marcelo (1994), propone los siguientes modelos de desarrollo profesional:

- 1) Autónomo

- 2) Basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo y la supervisión
- 3) A través del desarrollo curricular y la formación en centro
- 4) A través de cursos de formación
- 5) A través de la investigación

Por su parte, De Vicente (1994) sigue a Bell (1991) y presenta tres grupos en su propuesta de tendencias sobre los **modelos de desarrollo profesional pueden organizarse en tres grandes tendencias:**

- *Focalizados en el entrenamiento en áreas específicas llamados top-up* centrado en el desarrollo de habilidades ya existentes.
- *Desarrollo profesional basado en la escuela*, considera el centro como lugar de formación y desarrollo profesional de los profesores
- *Modelo basado en las políticas de la escuela*, parte del supuesto de que los profesores deben participar en los procesos de planificación y revisión global de la dirección de la escuela

Ante diversas opciones de modelos para el desarrollo profesional se ha decidido revisar dos opciones que ofrecen aportes significativos para esta investigación; el primer modelo es:

*A. Modelo de integración del desarrollo psicológico, ciclos vitales y desarrollo de la competencia profesional.*

Su autor Leithwood citado por Tejada (1998) integra la personalidad, habilidades y carrera como un todo que funciona articulado dentro de la actuación de la persona y el profesional como una sola unidad que son.

Llaman la atención, las seis fases que propone para el desarrollo profesional:

- Desarrollo de habilidades de supervivencia

- Capacitación en habilidades básicas de enseñanza
- Aumento de la flexibilidad instructiva
- Adquisición de habilidades para la enseñanza
- Contribución al desarrollo didáctico de otros compañeros
- Participación en decisiones educativas en todos los niveles.

De este modelo consideramos los ciclos vitales para advertir algunas situaciones y comportamientos en los docentes estudiados y comprender su proceder.

La segunda opción que se toma en consideración por responder a las condiciones del contexto y al tipo de investigación que se desarrolla es el siguiente:

#### *B. Modelo de desarrollo profesional focalizado en la escuela.*

Este modelo es propuesto por Bell (1991) citado por Villar (1994) es bien particular porque hace empeño en que los docentes deben ser involucrados en la planificación de las actividades dedicadas a la formación específica fortaleciendo la contextualización. Se fundamenta en tres aspectos:

- a) Identificación de las necesidades
- b) La puesta en marcha de los programas apropiados
- c) La evaluación de la efectividad de tales programas

Las nuevas propuestas de desarrollo profesional a partir de la década de los 80 apuntan a concentrar en la escuela el foco de atención para el desarrollo profesional, porque...” es *un medio para llegar a conseguir una meta que no es otra que la cultura de la colaboración y la reflexión sobre la práctica en nuestros centros educativos.*” (Ferrerres: 1997:32)

Barrios (1998), Barrios y Ferreres (1999) están de acuerdo en organizar los modelos de desarrollo profesional de la siguiente manera, coincidiendo en gran manera con de Vicente (1994):

<b>COMPARACIÓN BÁSICA DE LOS TRES MODELOS</b>			
	<b>DESARROLLO ORGANIZATIVO</b>	<b>DESARROLLO BASADO EN EL CENTRO</b>	<b>DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO</b>
IMPLICADOS	Estructuras organizativas	Comunidad educativa	Grupos de profesores
CONCEPCIÓN ESCUELA	Organización	Institución social	Conjunto de personas
ÁMBITO PROTAGONISTA*	Aspectos organizativos	Aspectos curriculares	Aspectos profesionales
PREMISA	TRABAJO COLABORATIVO		
OBJETIVOS	MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA		
CONSECUENCIAS INMEDIATAS	DESARROLLO PROFESIONAL		
*Utilizamos el término protagonista porque consideramos que es alrededor del cual gira el planteamiento, pero obviamente la acción que el protagonista lleva a cabo repercute directamente en la acción de los otros ámbitos			

Tabla N° 2.1 Comparación de los tres modelos de desarrollo profesional Barrios (1998)

Hacer esta revisión de modelos permite verificar los cambios que han venido presentando las concepciones de desarrollo profesional, porque, aunque todavía se practican las tres ópticas, contamos con experiencias como las de Moral y Fernández (1994), Marcelo (1995), Ferreres y Molina (1995), Barrios (1998), Iranzo (2002), García (2006), que demuestran que el desarrollo profesional cooperativo es una buena alternativa para mejorar la calidad de la educación. Las innovaciones registradas en los centros educativos producto del desarrollo profesional de los profesores que se comprometen con la educación siempre se refleja en la calidad de la educación.

### 2.3. El conocimiento del profesor

El conocimiento del profesor es una construcción cultural, producto de la interacción de diferentes sistemas de la sociedad, que involucran a instituciones, prácticas sociales y educativas destinadas a mantener los saberes disponibles para sus contextos.

Al profesor se le ofertan diferentes conocimientos en su entorno social, cultural y académico, con un matiz de cambios continuos. Según Tardif (2004:27) *Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan subordinados material e ideológicamente a las actividades de producción de los nuevos conocimientos*. Es decir, que la sociedad contemporánea, la investigación y el sistema de producción de conocimientos están articulados con el sistema de formación, en consecuencia, la educación actual responde al ideal de formación que se haya establecido en la sociedad.

Desde este punto de vista, los saberes del profesor tienen muchas influencias, puede decirse que es heterogéneo por ser proveniente de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currícula y de la práctica cotidiana.

Por su parte Fernández Cruz (2006:90) define el conocimiento del profesor *como*:

*“...el acto/proceso de objetivación de la experiencia educativa que realiza un docente con la intención de intervenir en la práctica y desde los condicionamientos sociales que internaliza, sobre todo mediante la actividad formativa, que codifica en esquemas personales de actuación profesional y que, sistematizados a través del lenguaje, puede dar a conocer al resto de la comunidad educativa”.*

Definición que contempla la actuación personal, social y de gremio docente que participan en esta construcción.

El conocimiento del profesor ha sido estudiado y clasificado por otros autores desde diferentes perspectivas. A continuación, recogemos en una tabla algunas tipologías propuestas por diversos autores para las dos últimas décadas.

Autor	Tipos de conocimiento
Elbaz (1983) Conocimiento práctico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De uno mismo</li> <li>2. Del ambiente para la enseñanza</li> <li>3. De la materia</li> <li>4. Para el desarrollo del currículum</li> <li>5. De la instrucción</li> </ol>
Leinhardt Smith (1985) Conocimiento del profesor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De la materia</li> <li>2. De la estructura de la lección</li> </ol>
Shulman y Wilson (1986)  Shulman y Richert (1987)  Conocimiento del professor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Del contenido</li> <li>2. Pedagógico</li> <li>3. Del currículum</li> <li>4. Del aprendiz y del aprendizaje</li> <li>5. Del contexto de la escuela</li> <li>6. Pedagógico del contenido</li> <li>7. De la filosofía, metas y objetivos educativos</li> </ol>
Eraut (1994) Tipos de conocimiento profesional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceptual</li> <li>2. Situacional</li> <li>3. De los clientes</li> <li>4. Práctico</li> <li>5. De control</li> </ol>

Tabla Nº 2.2 Tipologías del conocimiento del profesor. Fuente: Moral (1998)

Una de las tipologías más estudiadas y aceptadas por cubrir áreas importantes en el trabajo del profesor es la de Grossman (1990) citada por Marcelo (2002), considera el conocimiento del profesor así:

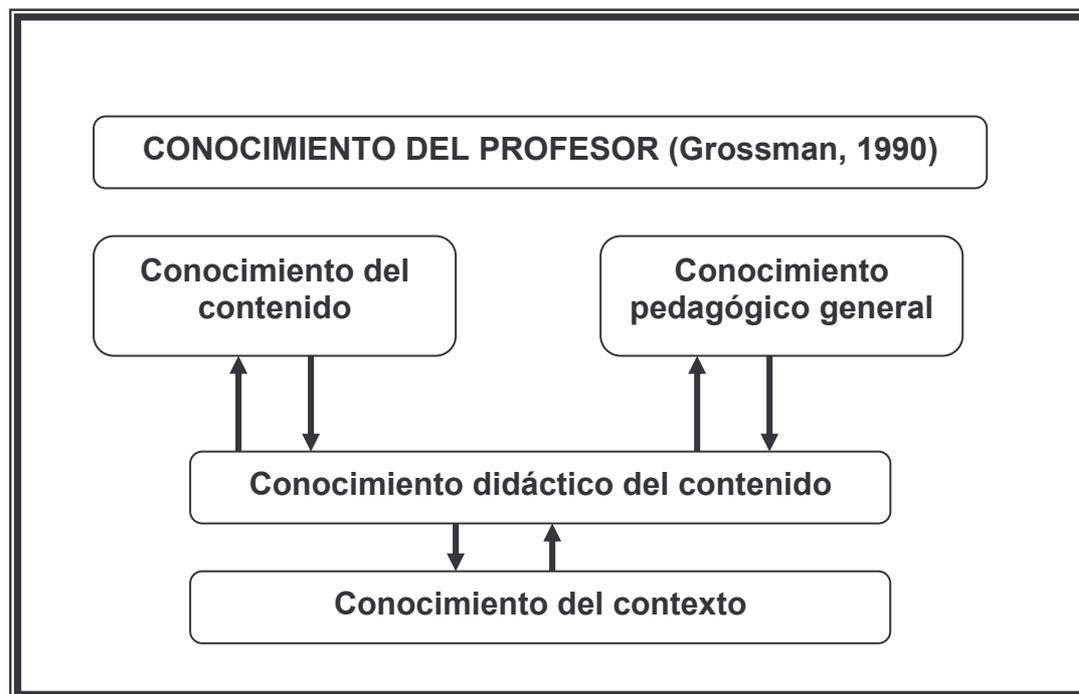


Figura Nº 2.1 El conocimiento del profesor en (Marcelo 2002)

Según Marcelo (2002) el conocimiento del profesor puede integrarse en estos tipos de conocimientos: el contenido de lo enseñado, saberes pedagógicos generales, didáctica específica del área de conocimiento y el contexto donde se desarrolla la enseñanza. Conocer sobre estas cuatro áreas le permite al docente ofrecer mejoramiento a la calidad de la educación a través de su ejercicio profesional.

Borko y Putnam (2000), están de acuerdo con Grossman (1990) y señalan que los profesores deben contar con conocimiento de contenido pedagógico de acuerdo con cuatro categorías:

- a) Concepción global de la docencia de una asignatura
- b) Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción
- c) Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura
- d) Conocimiento del currículum y los materiales curriculares

Atender estas cuatro áreas simultáneamente en el ejercicio indica la importancia de la profesión docente para la formación de los alumnos, razón de fuerza por la que el docente necesita estar renovándose para ir al ritmo que el contexto demanda.

En este orden de ideas traemos al tema a Shulman (2005:8), quien opina sobre la enseñanza de los docentes de la siguiente manera:

*“Un profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas”.*

Para que la enseñanza se produzca el profesor utiliza sus conocimientos, sus competencias; de allí la importancia del *conocimiento base*, sin ese conocimiento no se puede ejercer una docencia con responsabilidad social, personal y profesional. En el acto de enseñanza a los docentes se les observan muchos elementos, desde la forma de comunicarse, el conocimiento de la materia, habilidades didácticas generales. Para esta autora enseñar es un proceso complejo que involucra a las circunstancias del contexto y lo describe así:

*“El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparte conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades de aprender. (No es una concepción de instrucción directa, está sesgada a favor del aprendizaje por descubrimiento)”* Shulman (2005:9),

En este sentido, la autora connota la importancia del conocimiento base para la enseñanza, al respecto, se organiza su propuesta en la Tabla N° 1.3, en relación con las categorías de la base de conocimientos; según el docente debe desarrollar los siguientes conocimientos:

Ámbito conceptual

---

<b>Conocimiento:</b>	<b>Descripción</b>
➤ De contenido	Materia específica que enseña
➤ Didáctico general	Principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura
➤ De currículo	Dominio de materiales y programas
➤ Didáctico del contenido	Amalgama entre materia y didáctica. Exclusivo del maestro, su propia forma de comprensión profesional
➤ De los alumnos y de sus características	Características de los estudiantes según el nivel de estudio
➤ De los contextos educativos	Funcionamiento de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares. Carácter de la comunidad y de la cultura
➤ De los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos	Aportación del mundo académico. Influencias perdurables. Políticas educativas

Tabla N° 1.3 Categorías de la base de conocimientos. Shulman (2005)

Para la apropiación de los conocimientos el docente tiene unas fuentes Principales:

1. Formación académica en la disciplina a enseñar.
2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado.
3. La investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
4. La sabiduría que otorga la práctica misma.

El profesional docente al plantearse este conjunto de conocimientos se diversifica y enriquece porque le corresponde tomar decisiones y reflexionar continuamente sobre su acción; en ese sentido el

pensamiento del profesor es una gama de opiniones, valores, ideas, que le ayudan a configurar su trabajo en el aula.

La idea que antecede nos conduce a pensar que para el docente que asume la docencia con responsabilidad y que se compromete con la sociedad a la cual pertenece, sus acciones son un proceso complejo. En consecuencia, el docente constantemente debe revisar su enseñanza, y eso implica ver la docencia como:

*...una actividad profesional ligada indisolublemente a procesos de enseñanza (de temas muy variopintos) y procesos de aprendizaje por parte de discentes ciertamente heterogéneos para la que se requiere una preparación específica y superar unos procesos de formación y selección para su desarrollo y, que por trabajar con personas en períodos de formación, está sujeto a una responsabilidad y una ética que sobrepasa el mismo momento de la acción y la trasciende. Ferreres y González (2006:284)*

Es la esencia de la función docente como formador. Por estas razones **es necesario que constantemente interactúe con sus compañeros, con su colectivo profesional para revisar su punto de vista personal, para hacer una reflexión sobre lo que sucede en su práctica en el proceso de enseñanza, pues es una vía necesaria para todo docente que se quiere renovar y evitar los círculos viciosos de rutina.**

Las demandas al docente son constantes por parte de la sociedad cambiante, y esto puede presionar al profesor a encerrarse en sí mismo. Por tanto es importante apoyar el proceso permanente de revisión para aliviar tensiones y contribuir a la formación permanente del docente.

*“Los profesores necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración”. Marcelo (2002.)*

Existen numerosas opiniones sobre qué es lo que el docente de educación básica debe revisar para mantenerse actualizado o que satisfaga las necesidades que le solicita el contexto. Las nuevas tendencias apuntan al desarrollo profesional continuo, no podemos tener limitantes ante el desarrollo integral y permanente del docente.

Entre los aspectos que deben considerarse en toda formación está partir de las necesidades porque así se atienden carencias reales; sin embargo, es importante atender opiniones como la siguiente:

Pozo y Monereo (1999:342), *“creo que el docente no se está planteando enseñar estrategias de aprendizaje a duras penas llega a trabajar con contenidos”* y fundamentan esta afirmación con las siguientes razones:

- Desconoce las estrategias de aprendizaje como tal.
- Por tanto no las usa en diferentes contextos y áreas de conocimiento.
- No distingue entre estrategia y técnica.
- El docente siente que su responsabilidad es enseñar el contenido, necesita modificar su concepción de enseñanza.
- El docente necesita modificar su enseñanza para fundamentarlo en procesos de reflexión en el alumno y en él mismo.

Estos matices de la realidad se toman en cuenta en nuestra propuesta de formación.

## **2.4. La identidad profesional**

La identidad profesional es un concepto que parte de otro más particular que es la identidad personal. Es la conciencia de sí mismo o el juicio que el individuo hace de él. Fernández Cruz (2006) señala que la identidad personal incorpora el ejercicio profesional como uno

de los siete temas fundamentales para describir la identidad. Los temas son:

- *Mismicidad y continuidad*
- *Identificaciones colectivas*
- *Roles ocupacionales*
- *Valores*
- *Confirmación por allegados*
- *Idealizaciones*
- *Rasgos (consciencia de características) Preferencias y aficiones*

Nías (1989), quien según Fernández Cruz (2006) delimita claramente la noción de identidad profesional afirma que la identidad es una construcción de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. Los profesores construyen una apreciación de la actividad ocupacional que desempeñan, es un proceso subjetivo.

Desde el punto de vista evolutivo la identidad profesional está determinada por las fases que el docente pueda vivir como individuo, como partícipe de un grupo social o comunidad dentro de una institución.

Siguiendo a Dubar (1992), Fernández Cruz (2006) plantea cuatro formas para reconocer la identidad en los docentes: desde la identidad de centro, la identidad de aula, identidad de red e identidad exterior; desde estos puntos de vista se comprenden a los docentes en su acción, en sus implicaciones con los proyectos personales y de centro, relacionados con la innovación y el interés por la formación y el desarrollo profesional. La identidad de cada docente es su propia historia y el cambio que vive construyendo y reconstruyendo a lo largo de su ejercicio docente.

## 2.5. La cultura de la enseñanza

En todas las organizaciones sociales, los seres humanos marcamos características que nos ayudan a identificarnos unos con otros o a reorganizarnos entre los que comparten nuestras prácticas o ideas. Estos acuerdos, estándares o relaciones se establecen entre los docentes de manera paulatina hasta constituir lazos que los unen sin que estén establecidos formalmente, es una construcción social de todos los miembros de la comunidad en el centro educativo.

En ese sentido, partimos de la siguiente afirmación: *“la cultura de un centro educativo la concebimos como un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidas por los miembros de la organización que dan a esta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución (Antúnez, 1993:488)*. Como lo señala el autor, el conjunto de características que tipifican a las comunidades escolares adquieren identidad propia, esto hace que cada escuela sea diferente a otra, gracias a las particularidades de sus miembros y las acciones que ejecutan.

En todas las actividades de los docentes están reflejadas sus creencias y valores, por esta razón se desarrollan diferentes tipos de culturas que determinan el trabajo escolar. La cultura de cada escuela constituye *un elemento de integración y articulación organizativa*, mucho más fuerte cuando se mantiene uniforme y compartida. (Ferrerres, 1999)

Para Hargreaves (2003:189) las *“culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años”*. De esta manera, la cultura se trasmite a los docentes que se van incorporando nuevos en la comunidad, así se comparten estrategias, modos de trabajo que identifican la cultura de la institución, cada escuela tiene sus características impuestas por el personal que allí labora.

Las culturas de enseñanza tienen dos dimensiones: contenido y forma. El contenido de la cultura de los profesores consiste en *las actitudes, valores, creencias, hábitos supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales compartidas en un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general. (Ibíd.:190)* La cultura de una institución la podemos apreciar a través de lo que los docentes piensan, dicen y hacen, es decir, las acciones que se repiten en una institución, en muchas ocasiones, se manifiestan consecuencia de prácticas ya establecidas tradicionalmente.

*“La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características de los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas”( Ibíd.191)* Las formas de las culturas dependen de los valores, de las actitudes y todos los cambios que a lo largo del tiempo puedan haber sucedido dentro de las relaciones del grupo de docentes, por lo tanto este autor señala cuatro grandes grupos de culturas de los profesores: *individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización.*

El individualismo causa a las colectividades docentes la división el encierro personal, el aislamiento por parte de los docentes, la balcanización apunta a lo mismo pero con subgrupos dentro de la comunidad del centro que pueden ir desde las parejas a grupos más numerosos que llegan a convivir en el centro sin mostrarse realmente unos a otros. La colegialidad artificial es una idea en principio de integración para la toma de decisiones y responsabilidades, pero se corre el riesgo de que se lleve a cabo por simple imposición y se diluya el compromiso que une las intenciones de los grupos de trabajo.

Las culturas colaborativas en su ideal aspiran a ser espontáneas y voluntarias, surgidas de los mismos docentes y apoyadas por la administración, con la intención de desarrollar ideas que promueven cambios para el bienestar común. Cuentan con el tiempo y el espacio de

los participantes que promueve la integración de intereses, por eso es impredecible su alcance, porque son la suma de los intereses del colectivo.

Esta visión de la cultura salta los límites de la enseñanza y va más allá, involucra a los diferentes miembros de la comunidad que conforma la organización escolar y se manifiesta visiblemente a través del clima. Gairín (1996) señala que la cultura y el clima son las dos caras e la misma moneda y para explicitarlo utiliza la metáfora del iceberg, donde la masa oculta dentro del mar la constituye la cultura, y la parte visible sobre el mar es el clima.

El clima se convierte en el ambiente que se percibe producto de las interacciones de todos los componentes de la organización, incluye personas, elementos físicos, estructurales, culturales de la institución que se ven reflejados en el estilo de la institución.

Un clima ideal en la organización parte de las relaciones cordiales y positivas entre los integrantes de la comunidad escolar, apoyados en el respeto mutuo y con objetivos comunes de mejora para la escuela. Jorde-Bloom (1987) citado por Gairín (1996) señala diez dimensiones del clima que deben plantearse como meta:

1. *Colegialidad*, para mantener un grado de cohesión entre los profesores.
2. *Desarrollo profesional* inquietud por el desarrollo de todo el personal y profesionales de la institución.
3. *Apoyo a la dirección* para mantener el ánimo y la expectativa.
4. *Claridad en la definición y comunicación* de estrategias procedimientos y responsabilidades.
5. *Sistema de recompensas fundamentado en la equidad y la justicia* en la distribución de beneficios y oportunidades para la mejora
6. *Toma de decisiones*, relacionado con la autonomía que gocen los profesores.
7. *Consenso* sobre los objetivos

8. Orientación a la tarea, reflejada en la planificación.
9. *Contexto físico*. Distribución espacial para facilitar el trabajo de los maestros.
10. *Innovación*, facilidad para que los profesores adopten cambios junto a su organización como una manera de solucionar problemas.

Si nos detenemos a revisar estas dimensiones del clima, notamos que todas son situaciones apreciables dentro del ambiente escolar de una institución. Este clima será el producto de una cultura instalada en el centro educativo que promociona el cambio para la mejora.

## **2.6. Teorías sobre el desarrollo profesional del docente**

Los docentes en su transcurrir como educadores pasa por diferentes momentos. Algunos estudiosos se han encargado de observar este proceso para fundamentar teorías que explican el desarrollo profesional. Estas teorías se agrupan en tres tendencias: las que se fundamentan en las etapas de desarrollo cognitivo de los profesores, las que se orientan por los ciclos vitales de los profesores y las que atienden el desarrollo motivacional del profesor. Todas muy importantes siempre son referenciadas en los estudios de desarrollo profesional.

Si embargo, es importante señalar que la formación del profesor que la sociedad necesita también se encuentra muy influenciada por otros factores entre ellos los del contexto, Escudero (2006:29) señala que *“las políticas y las prácticas efectivas de una buena educación no se juegan tan solo en la escuela, ese objetivo exige políticas sociales y económicas que coadyuven”*. Significa que se requiere una integración de los factores, no pueden presentarse responsabilidades separadas. Si estamos de acuerdo con el mismo autor cuando señala *“...al diseño, gobierno y funcionamiento de los centros como organizaciones les corresponden tareas ineludibles. Y desde ese concierto de papeles y responsabilidades*

*compartidas, es ineludible preocuparse por el tipo de profesor necesario, así como por la formación y el desarrollo profesional que sea necesario”.*

Para el trabajo que nos ocupa tenemos en consideración estas ideas, que contribuyen y enriquecen para comprender al maestro en los diferentes momentos de su vida profesional; se advierten como un punto interesante a la influencia del contexto en la práctica docente.

### **a. Ciclos de vida profesional**

Los docentes como profesionales desarrollan funciones y acciones que dan cuenta de sus rasgos. A lo largo de su vida profesional a través de las prácticas es posible conocer un poco el perfil que presentan los docentes según la edad. Tejada (1998) lo describe como la relación entre maduración fisiológica, la experiencia acumulada por la práctica y la influencia social del contexto donde actúa profesionalmente.

Marcelo (1994), Moral (1998), Day (2005), Fernández Cruz (2006) entre otros, reconocen la importancia de conocer el desarrollo de la carrera docente propuesta por Huberman (1989), quien estableció cinco ciclos vitales en el docente de la siguiente manera:

- Inicio en la docencia: 1 a 3 años. Es la socialización con la carrera e inicio de la supervivencia en el aula. Un inicio que puede ser difícil o fácil, esto determinará el futuro del profesional.
- Estabilización –consolidación. 4 a 6 años Se incrementa y se desarrolla la autonomía e independencia de los compañeros, es la consolidación en la labor docente.
- Diversificación-cuestionamiento: 7 a 25 años. En esta categoría pueden encontrarse tres alternativas: los que se diversifican en la actividad pedagógica a través de la mejora de las estrategias, se mantiene actualizado científico y técnicamente; en una segunda opción están los que aspiran

a cargos administrativos, para ello se plantean retos y compromisos dentro de su entorno laboral.; y en una tercera opción se incluyen aquellos que se dejan absorber de la rutina, decayendo su motivación por la profesión, pueden llegar hasta abandonarla.

- Innovación: 25 a 35 años: Es una fase muy interesante porque el docente ha desarrollado competencias profesionales y actitudes que permiten apertura ante las innovaciones, significa la apertura a nuevos horizontes.
- Búsqueda de una situación profesional estable: aquí se presentan los cambios más traumáticos que pueden producirse por causas como: el reconocimiento de la pérdida de energías e incorporación de compañeros jóvenes, otros despreocupados se concentran en el disfrute de su trabajo, tendencias a la resistencia al cambio.

Desde esta perspectiva se aprecia cómo el profesor evoluciona durante su vida profesional, y en consecuencia, modifica su actuación, se refleja en su autonomía en el aula, en la participación en la escuela y en las participaciones sociales y organizativas. Al respecto Fernández Cruz (1994:268) señala:

*Los cambios que le suceden al profesor en el recorrido de su carrera profesional, a los que no son ajenos ni los acontecimientos que le suceden en su vida privada, ni la propia evolución de la institución donde el docente trabaja, ni, por supuesto, los eventos relacionados con el desarrollo diario de su profesión, con la práctica de la enseñanza, con la acumulación de la experiencia docente,... cristalizan de algún modo en su forma de integrar y comprender la acción profesional.*

Estas ideas conducen a observar todo el conjunto de aspectos que se ven implicados en las acciones del docente, que tienen que ver con su práctica profesional y con su vida personal.

Es importante señalar que la edad por si misma no es un factor determinante, es un criterio que sirve para correlacionar otros aspectos que pueden suceder durante estos lapsos de tiempo, es un *reloj histórico* en el desempeño docente. Así, se tiene entre las circunstancias que influyen los eventos personales, profesionales, y la experiencia en el campo laboral, Fernández Cruz (1994), las agrupa en tres áreas: destrezas profesionales adquiridas; actitudes, expectativas y preocupaciones generadas; eventos profesionales ocurridos.

Advertir estos elementos en el comportamiento docente habilita la posibilidad de comprender mejor al docente y entender la importancia del desarrollo profesional de los docentes.

### 3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE

---

Para introducirnos en este nuevo concepto nos planteamos este interrogante ¿Dónde inicia y dónde termina la formación docente? El término formación viene asociado a transmisión de saberes, a saber hacer o saber ser. *La formación del profesorado representa uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la Didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza (Marcelo,1994:179)* La formación del docente debe capacitarlo para un trabajo profesional, no se queda en el aula, tampoco se acaba en los profesores, se proyecta a su entorno.

Para la persona que decide asumir la carrera de docente, inicia el proceso de formación en ese mismo momento con el proceso de reflexión, y está presente con él a lo largo de su vida; por esto Sharon Feiman citado por Marcelo (1994) señala cuatro fases: el pre entrenamiento, la formación inicial, la iniciación y la formación permanente. En esta última fase se incorporan todas las actividades planificadas por instituciones o por los mismos profesores para el desarrollo profesional, según Marcelo el término desarrollo connota evolución y continuidad por tal motivo prefiere referirse a *desarrollo profesional de los profesores* se permite incluir aquí el desarrollo pedagógico, el conocimiento y comprensión de sí mismo, el desarrollo cognitivo, el desarrollo teórico, el desarrollo profesional y el desarrollo de la carrera.

Es complejo hablar de formación permanente o desarrollo profesional; para estudiar esta situación se presentan diferentes modelos, y el que se enmarca dentro de la concepción de docente planteado es: *Desarrollo Profesional a través de la Indagación (Ferrerres, 1992)*. Entre las alternativas metodológicas actuales conseguimos la siguiente:

*“La investigación-acción es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (Carr y Kemmis1988:174) “*

Esta visión de la investigación se ajusta perfectamente a una actividad docente fructífera para la comunidad y para el profesor que actúa y convive en ella. Hacer de cada profesor entes impulsores del bienestar comunitario conducirá indiscutiblemente a mejorar la calidad de la educación en consecuencia el nivel de vida de los pueblos, ideal de todas las sociedades que demandan hoy más que nunca ésta responsabilidad a la escuela.

Docentes emprendedores deben ser apoyados a seguir adelante y quienes vacilan o se detuvieron a la vera del camino deben ser involucrados en procesos de reflexión que les permita tomar sus propias decisiones para mejorar su ejercicio profesional, ésta es la meta de un plan de formación continua que surja de las necesidades e intereses del colectivo protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta aspiración de formación permanente para docentes es anhelo en las diferentes áreas del conocimiento. El presente trabajo se encamina por la enseñanza de la lengua, siempre tan criticada por ser una materia instrumental o herramienta básica para acceder a otras áreas del conocimiento; precisamente por eso debe estar en continua revisión su práctica. De allí han surgido slogan como: “leer es un poder”, “leer y escribir te informan”, “quien tiene la información tiene el poder”, “leer y escribir para la sociedad del conocimiento”, que han servido para mostrar la brecha entre las naciones con altas tasas de analfabetismo y las que han superado estos procesos para comunicarse mejor a través de la tecnología y abrir paso al desarrollo. Se generan inquietudes en relación

con la formación: qué necesitan los docentes de educación básica para propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias en sus estudiantes en éste entorno tan competitivo.

En la formación permanente se involucran y se ven afectados no solamente los profesionales de la docencia, sino todo el personal que pertenece al centro educativo, cuando llega este momento estamos en presencia de una escuela que aprende, que genera cambios, a mejorar, que aprende a trabajar en forma colaborativa, a estructurar objetivos y metas conjuntas para mejorar la enseñanza.

### **3.1. Necesidades de la formación en los profesores.**

En cuanto a formación, en esta ocasión se quiere hacer el énfasis en ubicar u obtener la razón de ser, alcanzar el fundamento que justifique su existencia, nos estamos refiriendo a la necesidad de formación. En nuestro caso, apuntamos a ver de dónde surge la necesidad del docente de continuar revisando sus condiciones como enseñante, pues los tiempos cambian tan aceleradamente que ya se habla de una formación permanente, a lo largo de toda la vida, cuando todavía resuena la actualización como la alternativa para que los profesionales de la educación se pusiesen a tono con los últimos saberes o estrategias necesarias en la enseñanza.

Hoy en la sociedad del conocimiento requerimos docentes que respondan a las transformaciones que se registran en cada comunidad. La familia se ha transformado, la tradicional concepción de constituir la por padre, madre e hijos ha quedado insuficiente ante las diferentes estructuras que ha tomado. Para los niños que crecen hoy día, las normas sociales de comportamiento se ajustan a los acontecimientos, a sus realidades familiares y sociales. En tal sentido el docente no puede ignorar su entorno y debe trabajar en función de satisfacer los requerimientos de la sociedad desde la escuela.

Por su parte, las economías que conducen los intereses de los países siempre influyen en las políticas de educación que preparan los gobiernos de turno en cada nación, allí se vislumbran las necesidades de formación permanente para los docentes. Todos esos factores que en otros tiempos no se habían percibido, hoy han impuesto que los docentes y con ellos, todos los profesionales que producen y aportan su intervención al Estado deben mantenerse en formación a lo largo de su vida.

Atendiendo a las ideas anteriores debemos buscar dónde podemos conseguir las necesidades de formación de cada docente, cómo hacer para ofrecer la formación necesaria. Sin duda, mirar al entorno es lo más saludable como se ha señalado anteriormente.

Autores como Gairín y otros (1995) señalan que entre las causas para orientar la detección de las necesidades de formación en los profesionales pueden estar:

1. Problemas de rendimiento
2. Sistemas y tecnologías nuevas que deben utilizarse
3. Formación habitual o automática
4. Necesidad de cambios culturales
5. La dinámica y la planificación de los recursos humanos
6. La propia naturaleza de la institución

En estas razones, se detallan los cambios drásticos que pueden tener las comunidades, producto de la sociedad del conocimiento, la globalización, las condiciones e intereses de entes como el ministerio de educación, instituciones privadas, o los mismos docentes.

Como no podemos atender todas las perspectivas, aceptamos dichas razones y fundamentamos nuestra exploración de necesidades en los cambios culturales marcados que se desarrollan indeteniblemente, incluso podemos afirmar que esta razón incluye la mayoría de las otras

causas. Y con la intención detallar el tema empezaremos por especificar sobre las necesidades.

Este concepto particular presenta diferentes puntos de vista, por tanto exploramos varios para ubicarnos en el adecuado al trabajo que nos ocupa, de la siguiente manera:

- Desde el punto de vista *individual*:

Marcelo (1994) siguiendo a Montero señala “Las necesidades formativas de los profesores se han definido como aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza”

- De acuerdo a *las metas planteadas*:

Una necesidad se define por la discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería ser.

Para determinar cuáles son las necesidades de formación que los docentes presentan deben realizarse un conjunto de acciones que nos permitan ver y analizar, si en realidad son necesidades percibidas para estos sujetos. Diferentes autores presentan planes o alternativas para recoger la información y hacer una evaluación de las necesidades y definir las, además de saber si pueden ser atendidas por quien las evalúa y, si no atendidas, al menos estudiadas para hacer propuestas o alternativas factibles.

Gairín (1996:86) ofrece un modelo basado en las discrepancias. *Entendiendo por necesidad la carencia de algo que se considera inevitable o deseable y por discrepancia el contraste entre lo que existe y lo que debería ser.* Para asumir una posición operativa, seguimos el modelo de discrepancias (según Gairín, 1996), por tanto vamos a conocer los tipos de necesidades:

- a) *Necesidades normativas* establecidas por expertos. A menudo son consideradas las establecidas por normas del sistema.
- b) *Necesidades expresadas*: coincidente con lo manifestado.

- c) *Necesidades percibidas o experimentadas*, resultan de una apreciación subjetiva, apreciada por el agente externo (asesor o investigador).
- d) *Necesidades comparativas* resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

A través de la fig. N° 1.2 se aprecia el *Modelo de discrepancias*, propuesto por Gairín (1996) para la detección de necesidades de formación, la participación de las necesidades de formación: normativas, percibidas, expresadas y comparadas; todas ofrecen un aporte y además hay un momento en que tienen una intersección, esto indica que existe una relación estrecha entre ellas. Además, no se producen en el aire, surgen en un contexto donde participa la realidad personal del docente y el entorno social en el que convive; es un entramado propio del docente y de la cultura escolar en la que se desenvuelve.

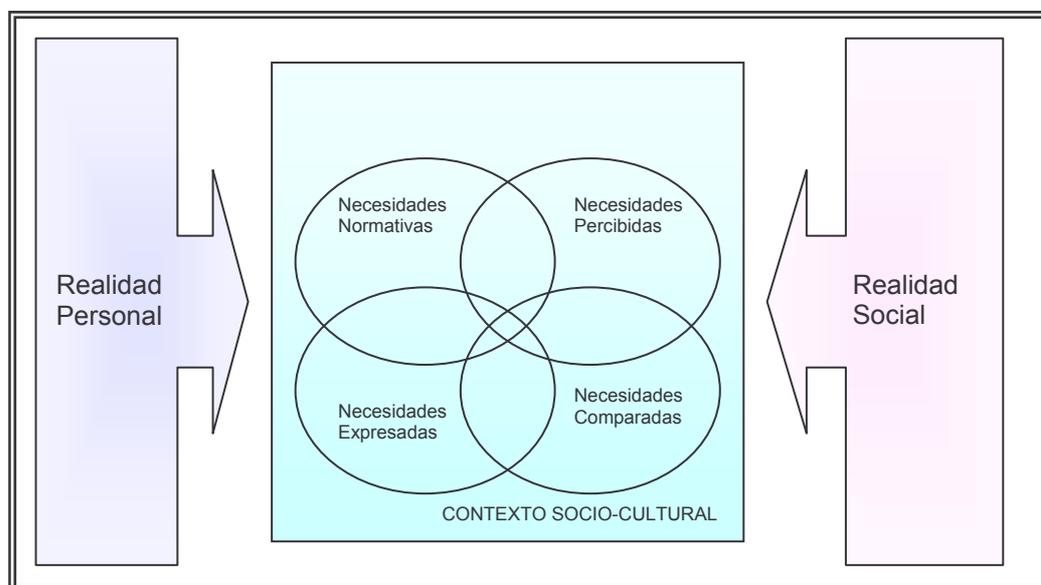


Figura N° 1.2 Modelo de Discrepancias. Gairín (1996: 89)

Con respecto a las necesidades se han consultado autores que proponen otras tipologías que se resumen en la tabla Nº 1.2. Se advierten diferentes criterios para organizar las necesidades; algunos criterios toman en cuenta a los docentes, otros a las instituciones, a las políticas, al currículo o a los alumnos. Esto demuestra que las necesidades son polifacéticas porque muestran diferentes caras para ser estudiadas.

AUTOR	NECESIDADES	CARACTERÍSTICAS DE LAS MISMAS
<i>Tejedor (1990)</i>	Normativa	Son impuestas por parte de la política educativa o de la investigación.
	Percibida	Orientadas por las carencias de los profesores
	Expresada	Se reflejan en función de la demanda de un programa.
	Relativa	Surgen de comparar diferentes situaciones o grupos.
<i>Oldroyd y May (1991)</i> necesidades en función de los grupos a las que se dirigen:	Individuales	Docentes Individuales
	De grupos	Grupos de Docentes
	De la totalidad de la escuela.	Personal completo de la institución
<i>Newton(1998)</i> Cuando se plantean proyectos de formación centrados en la Escuela	Con respecto a los alumnos	Tienen que ver con sus necesidades de aprendizaje, tratamiento de la diversidad, problemas de disciplina, rendimiento, motivación, etc.
	Con respecto al currículo	Considera el desarrollo de nuevos diseños curriculares, necesidad de desarrollo profesional de los profesores, la adquisición de nuevos estilos de enseñanza, esquemas de presentación de información, de comunicación, de evaluación, objetivos, etc.
	Propias de los profesores	Se refieren a aspectos profesionales y personales, incluyendo la carrera docente, la mayor <b>satisfacción con el trabajo</b> , reducción de ansiedad, etc.
	De la escuela como organización	Atienden el currículo, los alumnos (formas de agrupamiento), la organización y el profesorado (roles y responsabilidades, comunicación entre el profesorado), clima de centro, relación con el exterior (padres y otros)

López-Barajas Zayas (1997)	Necesidades Organizacionales.	La formación como una necesidad práctica. La integración del adulto en la empresa o en la sociedad.
	Necesidades Personales	Como oportunidades de promoción. Para la mejora la relación persona- puesto de trabajo. Desarrolla capacidades y prepara para innovaciones futuras. Ayuda a realizar una tarea de manera más eficaz.

Tabla Nº 1.4 Necesidades de formación según diferentes autores. Organización  
Duarte (2006)

### 3.1.1. La satisfacción con la enseñanza como necesidad propia del profesor

Una de las necesidades que se requiere cubrir para conseguir un proceso educativo de calidad se encuentra entre las necesidades propias del profesor, propuesta por Newton (1998), y se refiere a *la satisfacción del profesor en su quehacer docente*. Lo ideal es que cada profesional se sienta satisfecho con las responsabilidades, acciones y tareas que desempeña dentro de su trabajo. En el caso de los docentes, ésta situación ha sido estudiada en relación con la formación permanente y ha sido considerada como una de las causas que determina la influencia o no de la formación permanente en los docentes. Así lo demuestran estudios como los de Esteve (1988), Zubieta y Suninos (1992); Sáenz y Lorenzo (1993) (Tabla Nº 1.5).

La insatisfacción de los docentes no permite vislumbrar un rendimiento óptimo. El docente permanece en su trabajo por obligación o porque no cuenta con otras alternativas para su desempeño. En este sentido:

*No nos sorprende la importancia que se ha dado en el ámbito laboral a la satisfacción o insatisfacción en el ejercicio de la profesión... Lo que nos sorprende es la poca atención que se le presta a la satisfacción en el trabajo en la profesión docente. No hay*

*razón para pensar que las relaciones entre satisfacción en el trabajo y las positivas consecuencias sean diferentes... Algunas de las consecuencias de la insatisfacción serían: la falta de motivación en el trabajo, el desinterés por su propio perfeccionamiento, la oposición a toda innovación impuesta, el abandono de la profesión, etc. García (1993:42)*

Esta misma obra señala que es el trabajo mismo la *fuerza primaria* de satisfacción o insatisfacción. En segundo lugar se encuentra el número de alumnos, indisciplina, horarios, es decir el ambiente organizativo, y en tercer lugar están las características de la profesión, una profesión desprestigiada, mal remunerada.

Diferentes estudios realizados demuestran que no es el aspecto económico la principal insatisfacción de los docentes, entre ellos los de Abadalejo en 1989 en España, la investigación realizada por Tamir y Amir en 1987 con el profesorado israelí, Watson, Hatton, Squires y Soliman en 1991 en Australia.

En tal sentido interesa conocer cuáles son las consecuencias profesionales producto de la insatisfacción en los docentes en relación con su trabajo. García (1993) señala como las fundamentales consecuencias las siguientes:

- a) Se produce una estrecha relación entre el estrés y la insatisfacción para conducir a una influencia negativa en el profesional.
- b) Tan pronto se presentan nuevas oportunidades de otros trabajos mejores, el docente abandona el suyo.
- c) Manifiesto de un desinterés por su propia formación permanente, por supuesto es difícil esperar que un profesor insatisfecho responda acertadamente a cualquier propuesta de formación.

En conclusión García señala (1993:46,47) “*Si las escuelas públicas han de ser mejoradas, debe prestarse más atención a mantener e incrementar el sentido de satisfacción que el profesor tiene en su trabajo, en acuerdo con Watson, Hatton, Squires y Soliman en 1991.*”

Al respecto puede agregarse que las razones de la insatisfacción pueden provenir de diferentes fuentes. El propio sistema puede ayudar a solventar dicho problema y por esta razón deben conocerse las razones de la insatisfacción sobre todo cuando se comprueba que provienen de la falta de un clima de colaboración y apoyo a nivel de planteles escolares.

Así como el clima escolar influye en las actividades del docente, también interviene el mismo trabajo a través del compromiso profesional. Hargreaves (2003:199) señala un ejemplo de las satisfacciones que se generan de trabajar con los alumnos: “*Un maestro comentaba que, cuando los niños mostraban su alegría al darles un nuevo trabajo, “conseguía mi propio premio”*”, aquí se ilustra cómo el profesional se siente bien con su acción, se siente gratificado por sus obras y éstas mismas le impulsan a seguir. Hargreaves (2003) las denomina *recompensas psíquicas* de la enseñanza, fundamentales para el mantenimiento del *sentido del yo de los profesores: su sentido de valentía y dignidad en su trabajo*. Según este autor estas satisfacciones son más gratificantes que las ofrecidas por los salarios, el prestigio y los ascensos.

Para Fernández Cruz (2006), la satisfacción es un *estado emocional positivo* resultante de la valoración de las experiencias laborales. Este autor siguiendo a Esteve (1988) diferencia dos tipos de variables que dan cuenta de la satisfacción docente:

- Contextuales: ambiente del centro, apoyo social percibido, prestigio social, etc.
- Inherentes al ejercicio de la profesión: recursos materiales para la enseñanza, condiciones laborales...

A continuación mostramos un cuadro que resume parte de los resultados obtenidos en la investigación realizada por Zubieta y Supinos

(1992), en Fernández Cruz (2006), sobre las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes de Cantabria.

<b>Dimensiones que afectan a la satisfacción de los docentes</b>	<b>Factores de insatisfacción docente</b>
1. La materia que enseña	1. La baja remuneración económica
2. Las relaciones con los compañeros	2. El bajo interés del alumnado por el estudio
3. Las relaciones con la dirección	3. El bajo prestigio social
4. La libertad docente	4. La ausencia de promoción
5. El extenso período vacacional	5. La falta de claridad sobre los objetivos de la enseñanza
6. Relaciones con el alumnado	6. Las relaciones con el alumnado

Tabla Nº 1.5 Zubieta y Supinos (1992), las satisfacciones e insatisfacciones en Fernández Cruz (2006)

Podemos apreciar que: García (1993), Hargreaves (2003) y Fernández Cruz (2006) citando a Zubieta y Supinos (1992) y a Esteve (1988) coinciden en afirmar que la fuente primaria de satisfacción es el mismo trabajo. En ese sentido es muy importante que los planes de formación consideren este aspecto como algo prioritario.

### **3.2. La disposición para la formación docente.**

Participar en la formación implica muchos factores y uno fundamental es la disposición por parte del docente. Esta actitud involucra al docente en este proceso por estar dispuesto es abrir las puertas para empezar un compromiso consigo mismo y con los involucrados en la formación. Es necesario que el docente acuda a la formación para fortalecer o descartar las creencias, en consecuencia construir sus saberes.

La intencionalidad que se manifiesta en la disposición está impregnada de las características del contexto donde se presente el docente. En la escuela tendrá las condiciones del centro, la decisión incluye también sus deseos y aspiraciones con respecto a la formación.

La disposición tiene un *aspecto afectivo (actitud)* y otro *conativo (la intención)*, que contribuyen a determinar las decisiones que toma el docente para involucrarse en la formación. (Solá, 1999). Algunos de los aspectos que pueden dar cuenta de la disposición de un docente para participar en la formación son: el tiempo que disponga voluntariamente (bien sea dentro o fuera de su trabajo), frecuencia de asistencia, importancia que manifieste a la formación, valoración en costo económico, utilidad; forma de trabajo personal y con sus pares.

La disposición según Solá (1999:665) *“es un estado interno del sujeto, una propiedad intrínseca sin la cual no se darían los hechos, los comportamientos; precede a los actos que son respuesta a estímulos y permanece después de ellos. La disposición es un término teórico que sirve para designar el estado interno no observable que debe tener un objeto para que, en presencia de determinadas condiciones o estímulos, se produzca una respuesta”*.

Siguiendo a este autor, la disposición es un estado interno en el docente y como tal no observable; entonces, debemos buscar los mecanismos para aproximarnos lo mejor posible a las condiciones que nos puedan dar cuenta de lo que manifiesta el docente ante la formación. En ese momento de comprensión de las actitudes e intenciones del docente frente a la formación, se observa también la disposición al desarrollo profesional docente porque el compromiso en la formación desde el punto de vista personal y colectivo en un profesional es señal positiva de su avance.

### 3.3. Participación del docente en la formación permanente.

Son variadas *las actitudes* que asumen los profesores para justificar su ausencia o limitada asistencia a las actividades de formación permanente; de acuerdo a este criterio, García (1993) los ubica en tres categorías: los desmotivados, los decepcionados y los de bajos índices de participación.

**Los desmotivados** son aquellos profesores que no muestran interés por la formación permanente amparándose o justificando que esas actividades no afectan su trayectoria profesional, y por tanto no se preocupan por la didáctica o por los contenidos a nivel más amplio. **Los decepcionados**, argumentan su desinterés en la formación basándose en la poca relevancia de los cursos, les resulta poco útil toda actividad propuesta para tal fin. Por otra parte, se encuentran allí los profesores con costumbres ya establecidas, y difíciles de modificar o los que se identifican poco con la profesión; y **los de bajo índice de participación**, los docentes ubicados en esta categoría participan en actividades breves, esporádicas con poca oportunidad de influir eficazmente y profundamente en la formación del docente. Aunque la asistencia no es un indicador que garantice la asimilación o el éxito de la formación, sí permite hacer algunos análisis. Los terceros concurren esporádicamente a charlas, conferencias, entre otras, y con menos frecuencia aún a seminarios, grupos de discusión, talleres, etc. La periodicidad de asistencia a las actividades de larga duración es limitada. Muchos de estos docentes acuden impulsados más por los incentivos económicos o asignación institucional. Otros son atraídos por el clientelismo de algunos institutos de formación que se permiten ofrecer temas de intereses masivos y atractivos. (Hargreaves, 2003).

La participación en las actividades de formación también está influenciada por *la forma de trabajo*, es una característica muy interesante en los docentes. Los que aprecian el trabajo individual no se involucran en alto porcentaje con su formación permanente, para evitar el compromiso

con el grupo; pueden desempeñar roles pasivos, ansían niños dóciles pasivos, perezosos y domesticados para justificar el fracaso escolar. Estas opiniones son obtenidas por los formadores de profesores según investigaciones como la de Holt quien señala que estos profesores convierten a los niños en “*discentes inermes y pasivos*” citados por García (1993).

Sin embargo, *el trabajar en equipo* ha cobrado tanta importancia en la formación profesional de los docentes, que sirve de fundamento para las propuestas de formación permanente centrada en la escuela. Una razón fundamental es que la escuela está conformada por docentes en un sistema complejo que debe responder a las demandas del servicio solicitado por la comunidad a la cual atiende.

Como sistema complejo requiere que todos o la mayor cantidad de sus integrantes tengan el mismo norte para que funcione; de otra manera se fortalecen los múltiples puntos de vista en cada docente, y serán los estudiantes quienes tendrán en su formación la repercusión de tan heterogéneo proceso. Si persisten los docentes tradicionales defendiendo sus prácticas repetitivas, frente a los docentes que intentan ser innovadores, sin llegar a los acuerdos necesarios para garantizar una educación acorde a las necesidades de los niños de nuestra época, nunca serán unidos los esfuerzos para la educación adecuada que demanda la sociedad.

Los cambios no serán bruscos, organizar los equipos y la disposición para el trabajo serán los primeros pasos a recorrer. La meta es unir esfuerzos y no separarlos. Investigaciones en otras latitudes lo expresan así: “*si analizamos las experiencias más representativas vemos que están realizadas dentro del centro escolar y en las cuales participan una parte del profesorado o la mayoría, además de otras personas del centro.*” García (1993:152);... además “*quisiéramos destacar algunas interesantes experiencias de desarrollo del staff (Skitt y Jennings) que se enfocan preferentemente sobre el clima del centro, como condición*

***previa a toda formación que se fundamente en el trabajo cooperativo del profesorado. Nos parece una idea a tener en cuenta, dada la inutilidad de muchos esfuerzos formativos cuando el clima del centro no es propicio para realizar trabajos en equipo. (Negritas del autor)***

La metodología participativa por supuesto supone la consideración de las características y necesidades de los adultos involucrados en la formación. Se requieren en algún momento trabajos individuales que contribuyan al trabajo del equipo, porque *“cuando la participación está ausente el aprendizaje de los adultos deja de ser significativo, y se hace repetitivo y mecánico”* López-Barajas (1997:183).

Participar significa contribuir con ideas, sugerencias, acciones, recursos, pero también es aceptar críticas y actuar siguiéndolas, es hacer valer la opinión de todos los que intervienen para el logro del objetivo común; en este caso el mejoramiento de la calidad del trabajo docente. Cultivar las metas en la comunidad significa unir esfuerzos para llegar a cumplirlas, aunque en ocasiones cada docente tenga que anteponer los intereses de la comunidad a los propios.

La calidad del trabajo docente se apoya en su contexto, y para que eso se cumpla se requiere el trabajo en equipo, así lo vemos cuando se presentan las cinco características de la calidad del trabajo docente: compromiso educativo, dominio de la materia, flexibilidad, reflexibilidad y *capacidad para el trabajo en equipo*. Sabemos que el equipo *no es la suma de individuos sino una realidad organizativa construida en las interacciones de carácter profesional entre sus miembros* (Fernández Cruz, 2006),

Cuando funciona un equipo producto de la participación grupal significa que el centro docente progresa. La escuela mejorará si los profesores mejoran individual y colectivamente.

### **3.4. Modelos de formación permanente del profesorado**

El desarrollo profesional de los profesores que ejercen su trabajo en las escuelas puede ser visto desde el punto de vista de los agentes protagonistas: los noveles, o recién incorporados al campo de trabajo, y los ya experimentados que han superado esta primera etapa de inducción en la enseñanza. Esta circunstancia requiere tener opciones para asumir la formación permanente de acuerdo con las necesidades de estos profesionales.

Según Imbernón (1998:57), se destacan tres grandes corrientes en la formación permanente para los docentes en ejercicio de la enseñanza, que mencionaremos a continuación:

1. La reflexión sobre la misma práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar los procesos de comunicación.

Quiere decir esto que la formación del docente se prolonga después de su formación inicial y debe ser fortalecida desde la práctica. Para ello se valdrá de la reflexión para revisar su práctica pedagógica, sus teorías implícitas, sus esquemas y sus actitudes. En consecuencia, la formación se reflejará en las capacidades, habilidades y actitudes, por supuesto en los valores y concepciones de la enseñanza.

La formación permanente del docente tiene diferentes propuestas ya organizadas teóricamente, Imbernón (1998) señala que estas propuestas se consideran modelos por los siguientes criterios:

- Tener un fundamento teórico y dar cuenta del estado de la investigación.
- Tiene programas concretos ya aplicados los cuales pueden dar cuenta en diferentes contextos.

- La evaluación de estos programas han dado resultados que muestran los cambios en la realidad intervenida.
- Se convierten en pautas o patrones establecidos que muestran la organización del proceso.

Entre los modelos de formación como desarrollo profesional, según las anteriores condiciones están los siguientes:

- a. Modelo de formación orientada individualmente. En este modelo es el mismo docente el que marca la pauta de su formación y organiza sus actividades de formación.
- b. El modelo de observación/ investigación. Aquí se fundamenta en la reflexión individual que realiza el docente sobre su práctica, puede realizarlo solo o con la participación de compañeros o un asesor.
- c. El modelo de desarrollo y mejora. Este modelo parte de la solución de situaciones problemáticas del contexto educativo, implica tareas de desarrollo curricular, proyectos didácticos u organizativos y tienen que ver con la mejora de la institución.
- d. Modelo de entrenamiento o institucional. Aquí se parte desde la experiencia del experto, él es quien le propone al docente las estrategias metodológicas formativas, es el formador quien conduce la propuesta para los docentes.
- e. Modelo de investigación o indagativo tiene sus bases de acción en la capacidad del docente para explorar su contexto y detectar cuestiones con necesidad de respuesta, generalmente, son aplicados por profesores con inquietudes investigativas.

La formación permanente también llamada “continua” tiene múltiples razones de organización por ello se generan diferentes tipologías y tomando *como criterio el grado de estructuración y de adaptación a los individuos* Chang y Simpson (1997) citados por Marcelo (2002b) han formulado la siguiente clasificación de modelos de formación:

- a. Aprender solo o autoformación: Tiene como supuesto considerar a todo profesional con la capacidad de dirigir sus propios procesos de aprendizaje, la reflexión juega un papel importante y la experiencia es la base para la estructuración de los nuevos conocimientos. Es una formación abierta y sin planificación.
- b. Aprender de otros. Cursos: Es la modalidad más extendida, está a cargo de un experto en determinada disciplina, quien se encarga de determinar objetivos, los contenidos y las estrategias a seguir. La formación se dispone de manera uniforme al grupo y se espera un aprendizaje individual.
- c. Aprender con otros. Seminarios y grupos: También denominado aprendizaje colaborativo debido a que se centra en el carácter compartido de las metas de aprendizaje, la formación va dirigida al grupo en contextos de interacción y colaboración.
- d. Aprendizaje informal o no planificado: Es una modalidad que se genera del interés del aprendiz y de la casualidad del momento, es abierta, no planificada se presenta en el día a día a través de los medios o del contexto.

Una modalidad que está surgiendo en respuesta a la necesidad de vencer la distancia e inmediatez de la información, es la denominada teleformación apoyada por las TICs (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, televisión, material multimedia, correo electrónico, chats) que cada día se hacen más cotidianas en la sociedad del conocimiento.

Las características de esta formación, Marcelo (2002b) la describe así:

- *Accesible*: salva limitaciones geográficas sobre todo de distancia por el beneficio que le concede sobre todo la red de Internet.

- *Con recursos on-line*: significa que los mismos participantes de la formación pueden obtener los materiales a utilizar desde sus propios ordenadores.
- *Interactivos*: pueden tener diferentes ritmos de acción acordes al tiempo y nivel de trabajo del participante.
- *Multimedia*: cuenta con textos, imágenes, animaciones, vídeos y sonido entre otros.
- *Abierto*: admite la actualización de los contenidos y actividades de forma permanente, situación imposible de realizar en los materiales escritos.
- *Sincrónico y asincrónico*: El trabajo puede ser realizado por los participantes en el mismo momento o en tiempo distinto al previsto en las sesiones de formación. Permite el trabajo en grupo e individual.
- *Distribuidos*: los recursos para la formación pueden estar en diferentes espacios. Favorece la utilización de diversos servidores de Internet y el apoyo de formadores en diversos momentos y lugares.
- *Con un alto seguimiento del trabajo de los participantes*: Los formadores organizan tareas que cada estudiante enviará en tiempo y forma acordada.
- *Comunicación horizontal entre los alumnos*: porque la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Una de las prácticas que garantiza la formación, es la conexión en redes, con la modalidad que se ajuste al contexto y a las necesidades del contexto. Unirse para compartir objetivos comunes, impulsa, motiva y contribuye a que los equipos se consoliden y se mantengan en actividad.

La formación permanente en todas sus modalidades expuestas anteriormente, nos dan a conocer las posibilidades que tiene un profesional de la educación para emprender el camino hacia la innovación, ésta es su principal objetivo, pero no es fácil. Implica conseguir el camino adecuado e implementar un conjunto de acciones con el concurso de todas las partes interesadas.

El docente necesita involucrarse en la formación permanente para construir un modelo autónomo, con un *control inter e intra profesional* para iniciar el proceso de *indagación*, proyectos de *intervención* y de *organización educativa* (Imbernón, 1996). Se debe cambiar lo que ha permanecido estático mientras que la globalización transformó el contexto, cambiar la organización de los centros en aulas, los horarios, las agrupaciones de alumnos, tutorías, canales de comunicación, y adecuar a la realidad laboral y familiar, mobiliario y sobre todo la práctica mediante procesos de investigación colectiva, donde se involucren las universidades y la comunidad en general. Este trabajo no lo puede hacer solo el docente de la sociedad del conocimiento, requiere aliados, requiere un equipo donde colaboren todos los miembros.

En esa búsqueda se han comprometido algunos movimientos teórico- prácticos entre los que encontramos: La Mejora de la Escuela y las Escuelas Eficaces. A continuación se presenta una tabla con un resumen a tener en cuenta en este proceso de comprensión de la necesidad de la formación permanente para mejorar la calidad de la educación.

<b>Investig. Período</b>	<b>Denominación</b>	<b>Aportaciones</b>
(House, 1979) Fullan 1972  1957-1972	Modelo IDDA Investigación-Desarrollo- Difusión-Adopción	-Influencia de valores y metas en el proceso de la innovación. -Responde a la ausencia de planificación en el sistema social -Detecta la escasa conciencia de innovación -Ideas educativas y cambios organizativos producen condiciones y expectativas no

		realistas
Fullan, 1982 Ball, 1981 Hargreaves, 1986 Huberman y Miles 1984 Smith, 1987  1970 -1978	Primera generación de programas de mejora de la escuela. Modelo Iniciación, implantación, continuación y productos. Proyecto ISIP: Proyecto internacional de mejora de la escuela. (Internacional school improvement Project)	-Prioridad para la organización y procesos culturales -Resultados escolares como problemáticos en sí mismos -Orientación más cualitativa en la metodología - La escuela como una institución dinámica. Estudios longitudinales -Centrarse más en la cultura escolar que en la estructura escolar
Fullan, 1991 Fullan 1998 Hopkins y Lagerweij, 1997  1997-1999	La gestión del cambio o la gestión para el cambio	-El éxito de los procesos de cambio resultado de los alumnos en el campo académico y social -Se utilizan datos cualitativos y cuantitativos -Se valoran las investigaciones en mejora de la escuela y eficacia escolar -Se atiende el nivel escolar y el aula -Se estimula el desarrollo de la escuela, del profesor; atendiendo presiones externas e internas a la escuela -Compromiso de la comunidad educativa
Stoll, 1997 Bolívar, 2000 Bert Creemers, Muñoz- Repiso 2001 Murillo, 2001  Desde, 2000	La mejora y la eficacia escolar Proyecto: Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI) - Europa	-Integra las aportaciones de eficacia escolar y la mejora de la escuela -Su centro de atención es la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al profesorado, el currículo. -Destaca el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización

Tabla. 1.6 La Mejora de la Escuela como movimiento teórico práctico.

Fuente: Murillo (2002)

Los modelos prácticos de formación permanente descritos cuentan con factores que influyen en su desarrollo; esta influencia puede ser para facilitar u obstaculizar el desarrollo de los mismos. Según Marcelo (2001) estos factores son los siguientes:

Ámbito conceptual

<b>Factores que influyen en los programas de formación permanente</b>	<b>Relacionado con:</b>	<b>Favorece al programa cuando:</b>	<b>Se presenta como obstáculo cuando:</b>
Vinculados a la innovación	La calidad del cambio propuesto, características de la comunidad participante y el nivel de compromiso de los beneficiarios	Cuando va unido al cambio deseado por los docentes	La presentación del programa es confusa y compleja
Vinculados a las redes de comunicación	Apoyo por parte de la administración Interacción entre docentes	Los mismos docentes crean las condiciones para ayudarse	Falta de tiempo para interactuar
Vinculados a los tipos y la calidad de los recursos	Disponibilidad de recursos financieros para materiales, apoyo legislativo y voluntad política	Voluntad política	Carencia de maestros, mala condición de la planta física de las escuelas, ausencia de recursos mínimos como manuales, tiza, papel, Tic.
Vinculados al proceso de cambio	Capacidad para la solución de problemas	Autonomía, administración participativa	Agentes de cambio incompatibles con la necesidad
Vinculados a la organización	La cultura de la escuela, el desarrollo profesional de la institución	Concepción clara de formación permanente	Falta de claridad en los fines del programa

Tabla Nº 1.7 Factores que influyen en los programas de formación permanente Marcelo (2001).

Después de revisar detenidamente estos factores podemos sacar algunas ideas precisas como las siguientes:

- Las escuelas deben aprender para asumir el cambio como parte de su progreso cotidiano
- El desarrollo del maestro depende de él como individuo, de los compañeros de su entorno y de los administradores con los que trabaja.

- Los componentes de la innovación, las redes de consulta, los grupos de trabajo y los recursos que utilizan influyen directamente en la formación.
- El proceso de cambio de hoy será elemento a analizar en los centros

Imbernón (1998:33) señala la importancia de la formación permanente en el gremio docente para favorecer el cambio y la innovación. Implica un constante estudio y reflexión sobre el tema que nos conduce a "*el desarrollo profesional del profesorado, tanto en la formación inicial como en la permanente, en una cultura profesional que desarrolla una visión del profesorado como elemento activo, agente social y profesional crítico que colaboran y se confronta con otros profesionales.*" Y supera las etiquetas establecidas socialmente por la cultura que rodea la profesión docente.

Para reivindicar y dar una posición justa a la profesión docente, la cultura profesional del profesorado debe impulsar la reflexión, la discusión la experimentación de una manera conjunta con el contexto y conglomerado de profesores y profesoras de tal manera que puedan aproximarse a un determinado poder, donde la actividad educadora vaya *más allá de lo instrumental, lo técnico* amparado en una *teoría educacional cada vez más académica*, llamada así por Carr y Kemmis (1988).

Modificar las concepciones establecidas dentro de una cultura es un trabajo complejo, pero no imposible. Con este punto de partida, la profesión del docente tiene la posibilidad de obtener el lugar justo dentro de la sociedad debido al valor que tiene para la misma. En las manos del profesor se encuentra la posibilidad de desarrollar con mayor eficacia las metas establecidas por los patrones culturales del contexto, en consecuencia, si un docente tiene la formación adecuada responde a las necesidades de la sociedad con mayor eficiencia, quiere decir que la

sociedad debe coordinar un compromiso mutuo con el gremio docente que le permita mantener un proceso de formación permanente orientado por los objetivos establecidos dentro de ese entorno.

De acuerdo con la formación que experimentan los docentes se construye la cultura profesional; Meirieu (1987) citado por Imbernón (1998) señala la posibilidad de dos sistemas relacionales en la formación conseguidas en los contextos docentes. Éstos sistemas son: sistema aplicacionista o normativo, y sistema regulativo o descriptivo. El primero de ellos tiene su fundamento en el ofrecimiento de lecciones y modelos que el docente debe seguir en la práctica para conseguir solución a sus inquietudes pedagógicas. El segundo, sitúa al docente en la investigación-acción, promoviendo la creatividad y la reflexión sobre la práctica con el objetivo de construir una didáctica para el profesor.

Estas dos opciones siguen vigentes, las características de los miembros de cada comunidad escolar determinan en cuál sistema se sitúan. Las prácticas pedagógicas en las aulas y las alternativas que se escogen para la formación le permiten al docente cultivar una cultura profesional; lo ideal es que prefieran el sistema que les permita contrastar su proceso de formación tanto en la teoría como en la práctica.

## 4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

---

### 4.1. La organización escolar

Para este estudio la organización escolar toma cuerpo desde la realidad, es decir, en la medida que entramos al centro escolar y encontramos factores vinculados a la organización escolar que influyen en el desarrollo profesional; por eso creemos importante abrir un espacio para explicar teóricamente los aspectos que lo fundamentan.

Hemos de considerar a la ciencia de la organización escolar *como la disciplina que estudia la interrelación más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mejor realización de un proyecto educativo.* (Gairín 1996:131)

La organización escolar apoya el análisis de realidades de la educación formal y no formal cuando hay procesos sistemáticos de aprendizaje. En nuestro caso la realidad queda definida dentro de las escuelas en estudio porque es el lugar donde se lleva a cabo la educación formal.

Desde el punto de vista disciplinar entendemos que la organización escolar tiene relaciones con la organización también llamada administración y con las ciencias de la educación. En nuestro caso aprovechamos las vinculaciones con la teoría curricular para comprender en el campo del currículo como experiencia. Como lo señala Gairín (1996), la organización escolar atiende un conjunto de elementos dentro de la escuela, y propone los siguientes *ámbitos* de atención en la propuesta de contenidos sobre organización escolar: *fundamentación, desarrollo y aplicación.*

En el *ámbito del desarrollo* la organización escolar contiene tres *bloques temáticos* que se relacionan con: ***subsistema de planificación, subsistema operativo y subsistema de evaluación.*** No entraremos en detalle en cada uno de ellos, la intención es ubicar los aspectos de

Ámbito conceptual

---

organización escolar que hemos considerado en relación directa con la didáctica y la formación permanente para el desarrollo profesional en nuestro caso. En ese sentido, no queremos decir que la organización escolar solamente se articula con la formación en esos aspectos puntuales, sino que este estudio los requirió y por ello nos hemos auxiliado de esta disciplina para comprender mejor la problemática estudiada.

En este orden de ideas señalamos los núcleos temáticos requeridos, visualizando las Tablas 4.1 y 4.2.

Dentro del ámbito subsistema de planificación mencionamos dos núcleos temáticos de los cinco que propone Gairín (1996)

<b>Núcleos temáticos del subsistema de planificación</b>	<b>Variables que intervienen en los procesos generales de estructuración en las organizaciones</b>
Estructura de los recursos materiales	<ol style="list-style-type: none"><li>1. El espacio escolar</li><li>2. El mobiliario escolar</li><li>3. El material didáctico</li><li>4. la seguridad en los centros docentes</li></ol>
Estructura de los recursos funcionales	<ol style="list-style-type: none"><li>1. La seguridad en los centros docentes</li><li>2. La temporalización</li><li>3. Agrupamiento y organización de recursos</li></ol>

Tabla Nº 4.1. Núcleos temáticos del subsistema de planificación Gairín (1996)

<b>Núcleos temáticos del subsistema operativo</b>	<b>Variables que intervienen en los procesos generales de estructuración en las organizaciones</b>
Planteamientos institucionales medio y largo plazo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El proyecto educativo</li> <li>2. El proyecto curricular</li> <li>3. El reglamento de régimen</li> </ol>
Planteamiento institucionales a corto plazo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los planes de actuación</li> <li>2. El presupuesto del centro</li> <li>3. La memoria</li> </ol>
Sistema relacional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación</li> <li>2. Toma de decisiones</li> <li>3. Resolución de conflictos</li> </ol>
Estrategias de intervención global	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo organizativo</li> <li>2. Revisión basada en la escuela</li> <li>3. Otras propuestas colaborativas</li> </ol>
Estrategias de intervención específica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnicas de planificación</li> <li>2. Técnicas de dinamización</li> <li>3. Técnicas de seguimiento y control</li> </ol>
Variables del contexto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clima</li> <li>2. Cultura</li> </ol>

Tabla Nº 4.2 Núcleos temáticos del subsistema operativo de la Organización Escolar. (Gairín, 1996)

Sin duda, que todos los contenidos expuestos en las tablas Nº 4.1 y 4.2, sobre la organización escolar son importantes y dignos de estudiar

dentro de las escuelas; en nuestro caso hacemos énfasis en los que van emergiendo del contexto de la investigación, de éstos explicaremos más detalles.

La organización escolar y la didáctica siempre están relacionadas García (2004) señala que al menos dos razones existen: una *administrativa*, pues las dos pertenecen a la misma área de conocimiento, y otra *fáctica* que tiene que ver en la práctica, lo didáctico y lo organizativo no constituyen realidades separadas; porque no se puede desarrollar o estudiar una metodología didáctica desconociendo las implicaciones organizativas de la misma.

Según Tejada (2005), la relación entre la Didáctica y la Organización escolar es muy particular y puede tomar seis posibles maneras:

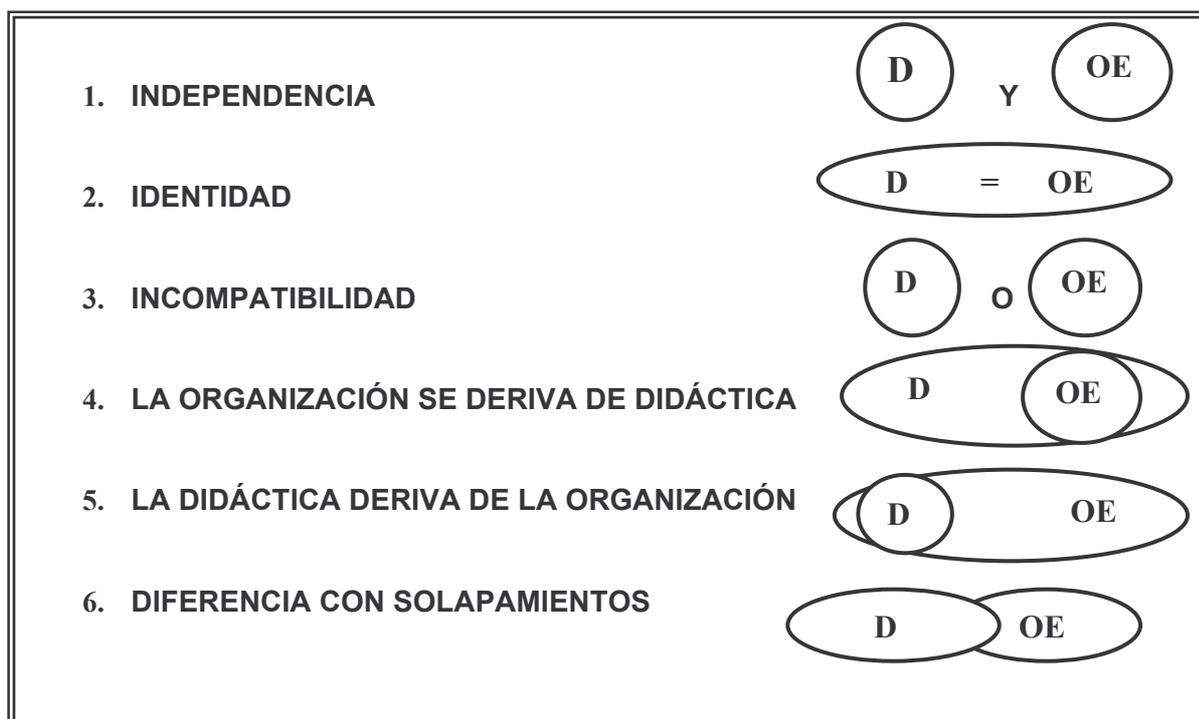


Fig. Nº 4.1 Posibles relaciones entre Didáctica y Organización Escolar. Tejada (2006)

Observar estas relaciones permite sacar algunas ideas claves al respecto:

- a. Las dos tienen relación directa con la enseñanza.
- b. La organización provee medios para el acto didáctico, la didáctica lo tiene como objeto de estudio.
- c. En la realidad de los centros no se puede diferenciar dónde acaba una e inicia la otra, debido a su interrelación.

#### 4.2. Caracterización de la organización escolar

Este referente organizativo para las instituciones educativas, toma en cuenta la diversidad, el tamaño, la complejidad, la estructura, los niveles de formalización y finalidades. La organización formal tiene un reconocimiento legal y genera estructuras de funcionamiento, el caso de la escuela.

Para Gairín (1995:25), *“El centro escolar es una institución especializada de la sociedad para favorecer el proceso de socialización de la persona y para potenciar la formación de su escala de valores. Esta doble tarea condiciona sus funciones y justifica la naturaleza específica que adopta como organización”*

La organización tiene varios niveles que la caracterizan (Gairín, 2002), un primer nivel son **los principios**:

Entre los principios que tienen las organizaciones escolares están:

- Entender la formación como un derecho, en tal sentido las instituciones son organizaciones sociales a su servicio.
- Salvar las dicotomías de autonomía, control; participación versus gestión eficaz; autocracia versus autoritarismo; competencia versus colaboración entre centros.
- Desarrollar los valores de colaboración, respeto a la diversidad, atención a las minorías, con ética en la actuación.

Un segundo nivel son **las prácticas**:

- Objetivos definidos con apertura a la comunidad, se trata de evolucionar con ella.

- La estructura debe ofrecer oportunidades de participación, implicación tecnológica y versatilidad ante el cambio.
- Sistema de relaciones: privilegiar la horizontalidad en la toma de decisiones, facilitar el clima y una cultura colaborativa.
- Dirección centrada en el cambio para la mejora.
- Entre las funciones organizativas: la planificación contingente y por escenarios; mantener la distribución de tareas por problemas; asumir funciones relacionadas con el aprendizaje colectivo. Alta autonomía; Coordinación interna; considerar estrategias de trabajo que permitan las demandas cambiantes de los usuarios; gestionar las decisiones; enfatizar en perspectivas culturales.
- inclusión de los planteamientos en una organización que aprende procurando la integración de los recursos humanos.

A nivel de **compromisos**:

1. Superar retos que impliquen calidad para favorecer los derechos colectivos.
2. Desarrollo del sentido profesional de sus docentes.
3. Procurar un sistema organizativo flexible que conlleve al equilibrio entre la eficacia y la eficiencia de la organización, adaptándose al marco legal existente y las dinámicas demandas sociales.

#### **4.3. Estadios del desarrollo de la organización escolar**

Desde un enfoque razonado las organizaciones presentan tres estadios de desarrollo. (Gairín, 2002)

1. **La organización como marco/estructura del programa de intervención:** desde este punto de vista la organización actúa como soporte para los programas de formación, puede facilitar o no el desarrollo del mismo.
2. **La organización como contexto/texto de actuación.** La organización participa de una forma activa, se atienden exigencias

internas y externas, las actividades de los programas sensibilizan a la comunidad. Propicia la autoevaluación de la institución e implementa el seguimiento en la organización.

3. La organización aprende, en este estadio el objetivo es la mejora de la institución, facilita el aprendizaje de todos sus miembros para transformarse a si misma. *“El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.”* Gairín (1998:57)

Además de la caracterización de las organizaciones es importante conocer otros elementos que como recursos de gestión dentro del funcionamiento de las mismas determinan muchos procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Nos referimos al elemento tiempo, por eso le abrimos un apartado en este capítulo como espacio de la organización escolar.

#### **4.4. El tiempo en la organización educativa**

El tiempo como recurso fundamental en un centro educativo se encarga de condicionar su funcionamiento, todas las relaciones entre las personas que se desempeñan en la escuela están determinadas por el tiempo.

El tiempo es administrado arbitrariamente para determinar cuánto se dedica a la educación y cuánto tiempo es libre. Sin embargo, el tiempo para el aprendizaje es ilimitado, no podemos determinar en que momento los alumnos están o no aprendiendo. Socialmente, se ha establecido una relación directa entre tiempo de escolarización y el nivel de educación, aunque no pueda comprobarse cuando se interpone la calidad de la educación. Más tiempo no implica calidad.

El tiempo como recurso funcional para ser administrado parte de los siguientes principios según Viñas (1994) citado por Doménech y Viñas (1997):

- *Principio de globalización*, esto indica que deben considerarse todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, la organización se ordenará desde el conjunto.
- *Principio de prioridad y racionalización*, un recursos con tantas limitaciones debe administrarse siguiendo prioridades que involucren a todo el personal del centro incluyendo profesores y currículo.
- *Principio de distribución de tareas*, esto implica evitar que varias personas realicen el mismo trabajo, cada una debe colaborar para alcanzar el fin, es decir, *entre todos* lo hacemos todo y *no todos* lo hacemos todo.
- *Principio de coherencia* esto indica que hay que advertir la especialización del curricular para aprovechar al máximo la actuación de los profesores.
- *Principio de diversidad*, este principio debe funcionar a la par con el de globalización para que permita incluir tiempo dedicado a los tratamientos didácticos o temporales necesarios para la atención a la diversidad.

La organización del tiempo en las escuelas se ajusta en unidades, éstas van de acuerdo a los objetivos que tenga el centro, pueden determinarse a partir de las finalidades de la educación, objetivos a mediano plazo, relacionadas con la organización inmediata a corto plazo y con planificaciones de aplicación inmediata.

Estos principios deben ser atendidos cuando se busca que una institución funcione en los diferentes niveles de la organización. Sin embargo, surgen diferentes situaciones desfavorables cuando hay falta de acuerdo y coordinación o se imponen órdenes entre la

dirección del centro y la instancia encargada de la organización de las unidades del tiempo.

#### **4.5. El tiempo aplicado al trabajo de los profesores**

En la acción docente el tiempo es un recurso con muchos altibajos, e irrecuperable, siempre tiene las observaciones y los estudios para aprender a utilizarlo. Sin embargo, no son las recomendaciones las que influyen en la utilización del mismo es la racionalización y la reflexión sobre su uso lo que permite un mejor aprovechamiento. Al respecto Hargreaves (2003) plantea que el tiempo es un prisma mediante el cual los profesores pueden ver la forma de construir la naturaleza de su trabajo y advertir las limitaciones que se presenten, y lo considera de la siguiente manera:

*“Es un medio o recurso técnico para llevar a la práctica los objetivos educativos de la colaboración entre profesores y el desarrollo curricular” (Pág.122)* según esta opinión es la relación entre profesores y desarrollo curricular la que determinará el uso del recurso tiempo.

Para este autor el tiempo tiene cuatro dimensiones interrelacionadas cuando se aplican al trabajo de los maestros:

1. *Tiempo técnico racional*, desde esta perspectiva se convierte en una variable objetiva, una condición instrumental de organización. Su aplicación es muy variada y depende mucho de los objetivos que se pretenden.
2. *Tiempo micropolítico*, esta postura nos muestra la cara del poder a través de las configuraciones que se le den al tiempo. Tendrán más cuotas de poder aquellos departamentos que administren las asignaturas con distribuciones de más tiempo. El hecho de que *los maestros elementales tengan prácticamente todo su tiempo programado pone en evidencia la concepción dominante y aplastante del trabajo*. Esta distribución con marcadas

diferencias determinan la categoría y el poder, de ahí la controversia para conseguir tiempo extralectivo para los docentes de primaria.

3. *Tiempo fenomenológico*, es una visión muy subjetiva del tiempo, está guiado por nuestros intereses, actividades y proyectos que se realicen. La misma actividad desarrollada por diferentes personas puede parecer más larga o más rápida dependiendo de la manera como nuestros sentidos perciban la situación.
4. *Tiempo sociopolítico*, aquí se convierte el tiempo en elemento de control administrativo del trabajo de los profesores y del proceso de implementación del currículo.

Todas las escuelas tienen a su disposición un determinado tiempo para administrar, dependerá de cómo se haga, de cómo suceda, de cómo se interprete ese recurso lo que permite emitir una opinión sobre su aprovechamiento.

El tiempo, al igual que otros recursos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofrece muchos perfiles que pueden ser estudiados; desde instrumento de poder hasta el mejor aliado en la concreción de objetivos.

Para concluir, podemos señalar que en este capítulo se estudia el ámbito teórico relacionado con el desarrollo profesional del docente, la formación permanente y la organización escolar. Empezamos por caracterizar la profesión docente, se reconoce al profesor como el primer impulsador de su desarrollo y por eso se describen sus funciones, las teorías que estudian el pensamiento del profesor y los modelos de formación.

Se concluye que la formación permanente es parte de la cultura de la enseñanza, porque allí se ven reflejados los valores y costumbres, ideales, principios establecidos en el contexto. La formación permanente se desarrolla con éxito cuando se trabaja con una metodología

colaborativa en una comunidad comprometida con las metas establecidas para la educación de calidad.

Las nuevas tendencias señalan que las organizaciones que se preocupan por la formación de los docentes son más exitosas, sus comunidades se evalúan y reflexionan para innovar, este proceso las convierte en escuelas que aprenden para el beneficio colectivo y obtener el desarrollo organizacional.

Ámbito conceptual

---