Formar docentes

Formar docentes

Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado

Christopher Day
University de Nottingham

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2005
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid, España

www.narceaediciones.es

© FALMER PRESS, miembro del grupo Taylor and Francis Group
Título original: *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.*

Traducción: Pablo Manzano

I.S.B.N.: 84-277-1488-2
Depósito legal: 21.149-2005
Fotocomposición: M. T., S. L. Colquide, 6. 28230 Las Rozas (Madrid)
Imprime: Lavel, 28970 Humanes (Madrid)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

Prólogo 9

1. Ser docente, desarrollarse como profesional 13

Ser un profesional. Hacia una profesionalidad nueva. La tecnificación de la enseñanza ¿falacia o realidad? La enseñanza como empresa moral. Puntos de vista de los estudiantes. Conclusión.

2. Los docentes como investigadores 39

Ampliación del saber sobre la práctica. Reflexión, investigación y pensamiento crítico: reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción. El centro neurálgico del acto docente: investigación-acción; ampliación del alcance de la investigación: la utilización de la narración. Diez cuestiones a investigar: 1. Los límites del aprendizaje en solitario; 2. La capacidad de reflexionar; 3. ¿Técnico o profesional reflexivo?; 4. ¿Comodidad o confrontación?; 5. Compromiso con las posibilidades de cambio; 6. La exploración del continuo; 7. El tiempo; 8. Apoyo de la crítica amistosa; 9. Las voces de los docentes; 10. La construcción de las culturas profesionales de aprendizaje. Conclusión.

3. Experiencia, maestría y competencia para comprender el desarrollo docente 69

Experiencia y dominio de conocimientos y destrezas del docente. Conocimientos, competencia y aptitud profesionales. Fases del desarrollo de los docentes: el desarrollo de la carrera docente; factores cognitivo-evolutivos; fases críticas del aprendizaje. Conclusión.

4. Condiciones de trabajo de los docentes: aulas, culturas y liderazgo . . . 95

Condiciones de trabajo en las escuelas. Condiciones del aula: la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en clases más pequeñas. Culturas escolares: individualismo; balcanización, colaboración, colegialidad impuesta. Función del director en el desarrollo profesional: liderazgo normativo-instrumental; facilitador; potenciador. Desarrollo del liderazgo: tiempo disponible; fase de desarrollo. Conclusión.

© narcea, s. a. de ediciones

5. Evaluación, cambio y planificación del desarrollo personal 121

Planificación orientada al proceso y al producto. El cambio y la acción de cambiar. Crítica amistosa. Marco para la planificación del desarrollo profesional durante toda la carrera. Respuestas de los docentes. Conclusión.

6. Cuando la escuela dirige el desarrollo profesional del docente: estudio de un caso 145

El contexto: supervisión interna; evaluación externa. Los profesores como expertos y como investigadores: grupo de "Descripción del Currículo"; grupo de "Aprender a aprender"; grupo de la "Función del Tutor". Pautas y cuestiones emergentes: el ambiente; sentido de propiedad y control; reflexión sobre uno mismo y colaboración; el factor fatiga; liderazgo de grupo; divulgación; profesionalidad reforzada. Conclusión.

7. Formación continua: educación y entrenamiento del profesorado en activo 165

Contextos de la educación y el entrenamiento en la situación de servicio activo. Gestión de la educación y el entrenamiento en la situación de servicio activo. Educación y entrenamiento proporcionados por la escuela. Eficacia. Aportación de la Educación Superior. Preferencias de los maestros. Conclusión.

8. Aprendizaje mediante la asociación entre profesores de secundaria y tutores universitarios 191

Programas centrados en el cliente. Programas de formación permanente sin títulos ni diplomas. Investigación-acción colaborativa: estudio de un caso. Consultoría. Conclusión: desarrollo de asociaciones estratégicas entre la escuela y la universidad.

9. Redes para el aprendizaje: desarrollo del profesorado, mejora de la escuela 217

Producción de saber. Ciclos de aprendizaje. La mejora de la escuela: mejora de la calidad de la educación para todos. Hacia unas comunidades de práctica. Redes que transforman las desventajas en ventajas. Redes de aprendizaje: colaboración y cooperación; autonomía profesional e intereses creados; diferencias entre docentes y escuelas; funciones y relaciones entre la educación superior y las escuelas. Conclusión.

10. Papel de los docentes en la sociedad del conocimiento 239

El mundo en cambio. La inversión en las escuelas. El factor del liderazgo. La inversión en los docentes. Desarrollo del yo profesional.

Bibliografía 259

© narcea, s. a. de ediciones

Prólogo

CHRISTOPHER DAY ha sido durante casi veinte años una de las personas que ha hecho más aportaciones a la investigación y el pensamiento sobre el desarrollo profesional[1] de los docentes. En este libro pone al día y amplía su pensamiento, situando su propia experiencia en un contexto más global que incluye otras ramas de investigación, en particular las que se centran en las historias de vida y en el trabajo cotidiano de los maestros[2] en las aulas. El resultado es una revisión muy completa del aprendizaje de los docentes y del amplio conjunto de factores que influye en él. Vuelve de nuevo al proyecto de mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de la profesionalidad y las capacidades de los profesores, pero también plantea cuestiones más generales y profundas sobre el aprendizaje de los docentes: ¿Merecen la pena los objetivos? ¿Están al servicio de los intereses de los alumnos? ¿Los programas de aprendizaje se negocian, planifican y dotan de recursos de manera adecuada? ¿Qué mueve a los docentes a participar en el aprendizaje autodirigido?

Aparte de la eterna cuestión de la financiación, los dos problemas que más deben preocupar a los responsables de la escolarización obligatoria son la calidad de la enseñanza y la selección y conservación de buenos maestros. La investigación pone cada vez más de manifiesto que la enseñanza es un proceso complejo que abarca un conjunto de actividades cuya calidad depende de la adecuada adaptación de las capacidades del maestro a determinados alumnos y a contextos concretos. Es más, los análisis sociológicos muestran que no sólo han cambiado radicalmente los resultados escolares, sino también las conductas de docentes y alumnos. Es evidente que la calidad de la enseñanza depende de que los maestros sigan aprendiendo mientras cambian los contextos, la conducta de los alumnos y las expectativas del profesorado.

---

[1] Formación permanente del profesorado o actualización docente.

[2] Para que la lectura del texto resulte más sencilla, no siempre se utiliza conjuntamente el género masculino y femenino, en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se hable de "alumno" se entiende que se refiere también a la "alumna", y aludir al "profesor" no excluye a las profesoras *(N. del E).*

© narcea, s. a. de ediciones

Aunque hubiese menos cambios, el reto de adaptarse a las necesidades de los alumnos y de buscar la forma de mejorar la calidad de la enseñanza exigiría un desarrollo profesional continuo. Por tanto, la cuestión central del libro —*¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprenden los docentes?*— es de suprema importancia.

La motivación es el factor más crítico del aprendizaje. En sentido ideal, deben estar presentes tanto la motivación intrínseca —la disposición para seguir los propios intereses, adquirir conocimientos y capacitarse más— como la motivación extrínseca —la confianza en que los objetivos de aprendizaje son alcanzables y valiosos—. Uno de los puntos más importantes de este libro es la motivación de los docentes para aprender. Hay factores que la estimulan y factores que la desalientan; más aún, algunos de los factores más desalentadores pueden ser los mismos aspectos de la docencia y de su contexto de trabajo, que hacen difícil atraer y retener a los buenos maestros.

Una contradicción importante de la política educativa que señala este libro es su doble insistencia en la escolarización básica y en el aprendizaje continuo. Para convertirse en aprendices constantes, o lo que es lo mismo en personas que aprenden durante toda su vida, los jóvenes tendrán que salir de la escuela motivados para otros aprendizajes posteriores y con suficiente confianza en su capacidad; así como con una orientación adecuada para establecer y alcanzar sus propios objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la escolarización básica suele concebirse en términos de seguimiento de unos estudios estructurados, dirigidos hacia unos objetivos de rendimiento especificados de forma estricta y con pocas oportunidades de participar en el establecimiento de objetivos o en un aprendizaje autodirigido. Como estos objetivos de aprendizaje resultan más fáciles de alcanzar para unos que para otros, una proporción significativa de cada grupo de edad sale de la escuela sin suficiente confianza en sí mismos como aprendices. Incluso quienes tienen éxito en el contexto escolar pueden encontrarse mal preparados para aprender en otros contextos, en los que el apoyo al aprendizaje esté menos estructurado. Es difícil creer que esta discontinuidad entre la necesidad de preparar a los jóvenes adultos para un aprendizaje constante y las exigencias y condiciones de la escolarización se mantenga durante mucho tiempo en el nuevo milenio.

Esto nos lleva a otro tema central del libro: ¿Cuál es la mejor manera de que la dirección facilite y apoye el aprendizaje de los maestros? Day sostiene que los objetivos de aprendizaje deben ser negociados entre los docentes y la dirección para satisfacer las necesidades de ambas partes, y que la dedicación de tiempo y de esfuerzo del profesorado a tareas importantes de aprendizaje debe concordar con el apoyo de la dirección, dentro de los límites de sus recursos. La iniciación de estructuras de aprendizaje cooperativo y el apoyo a las mismas desde la dirección son necesarios también para garantizar que los profesores tengan un conjunto adecuado de oportunidades de aprendizaje. Los fines son: establecer un clima positivo de aprendizaje en las escuelas; mantener un programa de cambio que les permita continuar satisfaciendo las

© narcea, s. a. de ediciones

necesidades de sus alumnos, y hacer de los profesores unos participantes entusiastas en la comunidad discente.

Day advierte contra una estrategia alternativa que viene adoptándose cada vez más en muchos países: la introducción de sistemas de gestión del rendimiento, basados en unos objetivos de aprendizaje para alumnos y docentes, especificados de manera rígida. Esta desprofesionalización de la enseñanza no sólo milita en contra de la atracción y el mantenimiento de buenos docentes, sino que puede impedir que lleguen a ser modelos de un aprendizaje autodirigido. Las empresas no han aceptado de forma general la gestión del rendimiento. Los críticos dicen que las ganancias provisionales de eficiencia están contrapesadas por el declive de la moral del personal y por la falta de flexibilidad. Es raro que se ponga en práctica en empresas que requieran destrezas de alto nivel, cuyo éxito dependa de las capacidades de creación de conocimientos de sus empleados, porque ahoga la innovación y la creatividad. Si queremos que los alumnos desarrollen estas cualidades, sus profesores deben fomentarlas, desarrollarlas y mantenerlas.

En este libro, Day presenta una revisión global de las investigaciones llevadas a cabo en varios países, en relación con el aprendizaje y el desarrollo profesional permanente de los docentes, acompañada por un extenso conjunto de ejemplos positivos. No obstante, estos ejemplos no se presentan como historias de éxito; en muchos, el éxito sólo es parcial. Ilustran algunas conclusiones de la revisión de las investigaciones y se analizan por las pruebas que ofrecen sobre las cuestiones fundamentales de cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Su análisis está muy alejado del de un experto dedicado a prescribir lo que los docentes debieran aprender y cómo hacerlo, sino que se enraíza en una profunda comprensión de la vida profesional de los maestros. La experiencia cotidiana de la enseñanza y las normas y condiciones de la escuela como lugar de trabajo se consideran factores críticos que influyen tanto en el nivel de esfuerzo que estén dispuestos a invertir los profesores en el aprendizaje como en los objetivos a los que se oriente ese esfuerzo.

Esta comprensión del contexto y la apurada situación de los docentes va acompañada, no obstante, por una visión muy exigente de su profesionalidad. Desde el primer momento, Day señala que el principal elemento motivador de los maestros es "dejar huella" en los alumnos; por esta razón, hay una importante obligación profesional de evaluar con regularidad e investigar el efecto de su práctica. Pero el carácter privado de su principal lugar de trabajo, el aula, y la influencia normativa de la cultura escolar limitan su enfoque profesional del aprendizaje. Los docentes, al igual que otros profesionales, elaboran marcos de referencia de premisas indiscutidas que aportan orden y continuidad a su trabajo y les permiten afrontar y superar las exigencias cotidianas. Sin embargo, cada vez resulta más difícil hacer frente a esas exigencias, de manera que su aprendizaje se limita a lo que Argyris y Schön (1974) llaman "aprendizaje de bucle sencillo", que trata de responder a situaciones nuevas y mejorar la calidad sin cuestionar las premisas que se hacen cada vez más táci-

© narcea, s. a. de ediciones

tas a medida que disminuye el interés por revisar la propia práctica. Es otro ejemplo de una posible ganancia de eficacia a corto plazo que se consigue a expensas de la flexibilidad a más largo plazo. Con el fin de afrontar el cambio y también la inevitable decadencia de unas rutinas vigentes durante mucho tiempo, el profesorado tiene que afrontar el "aprendizaje de doble bucle", en el que se hacen explícitas, se cuestionan y desafían las premisas tácitas.

Dice Day que este enfoque más radical del aprendizaje y la evaluación de la propia práctica es extremadamente difícil de conseguir por nuestros propios medios. Requiere que trabajen juntos grupos de docentes y, aún así, el grupo puede tender a confirmar sus posturas y mostrarse reacio a cuestionar las premisas. Con casi total seguridad, hará falta crear redes y establecer colaboraciones con otras escuelas y universidades, aunque no a costa de las competencias de los docentes o usurpando su obligación profesional de establecer sus propios objetivos de aprendizaje con sus directivos. En caso contrario, se disipará rápidamente la motivación para participar en formas de aprendizaje más exigentes. La mejor manera de atraer a las personas ajenas a la escuela para que participen en este proceso consiste en que actúen como amigos o colaboradores críticos. Sin embargo, no reclama ningún privilegio para los docentes. No debe haber ninguna disminución de su responsabilidad con respecto a los alumnos cuyo aprendizaje tratan de fomentar, estimular y apoyar. Aunque este procedimiento pueda parecer raro al director de una empresa que tomara en serio el concepto de organización de aprendizaje no sería indicativo.

Los principios que se defienden en este estimulante libro apoyan diversas estrategias diferentes. El autor quiere transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje para todos sus miembros y ellos tienen que descubrir por su cuenta qué estrategias les resultan útiles. Su "planteamiento alternativo" para mejorar la educación consiste en ayudar a los jóvenes y a los docentes a desarrollar y mantener la motivación para aprender, tanto colectiva como individualmente. De este modo se alcanzarán unos enfoques de aprendizaje más flexibles y duraderos que estableciendo unos objetivos que no se cumplan. Se muestra partidario de fortalecer la responsabilidad y el sentido de la eficacia de profesorado, con el fin de que confíe y se comprometa más con su propio aprendizaje, porque es la mejor manera de contribuir a desarrollar estas cualidades en los alumnos. Restringir el aprendizaje de docentes y alumnos a unas líneas limitadas y prescritas supondría negar lo que la mayoría de los expertos considera necesario para satisfacer las necesidades cambiantes de los individuos y la sociedad en el siglo XXI. La lectura de este libro debe conducir a una nueva reflexión sobre los tipos de docentes y de escuelas ideales. No ofrece una norma, sino una forma constructiva de afrontar esta cuestión de vital importancia.

Michael ERAUT
University of Sussex

© narcea, s. a. de ediciones

1

Ser docente, desarrollarse como profesional

> "Los docentes están en el centro del proceso educativo. Cuanto mayor es la importancia que se otorga a la educación en su conjunto —sea para la transmisión cultural, para la cohesión y la justicia social o para el desarrollo de los recursos humanos, tan críticos en las economías modernas, basadas en la tecnología—, mayor es la prioridad que debe concederse a los responsables de esa educación". (OCDE, 1989).

ESTE LIBRO presenta una visión holística del desarrollo profesional continuo de los docentes, de los retos y limitaciones que afectan su capacidad de mantener el compromiso y de hacerse más competentes, de manera que puedan elevar la educación y el rendimiento de los niños y jóvenes cuyo aprendizaje se les ha confiado.

El desarrollo profesional de los maestros cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, los distintos capítulos de este libro se centran en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias, condiciones de trabajo —aulas, culturas y liderazgo—, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado.

La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. El desarrollo supone un aprendizaje que, a veces, es natural y evolutivo, otras, oportunista y, en algunas ocasiones resultado de la planificación. Tal como se contempla en este libro, el desarrollo profesional continuo (DPC) incluye estos distintos tipos de aprendizaje. En el transcurso de una carrera profesional, sería razonable esperar que los maestros

© narcea, s. a. de ediciones

tuvieran oportunidades de participar en una serie de actividades formales e informales que les ayudaran en los procesos de revisión, renovación, mejora de la reflexión y de la práctica, siendo fundamental su compromiso mental y sentimental; y que esos procesos se centraran en los fines personales y profesionales, individuales y colectivos, descubiertos a través de la indagación sistemática y las necesidades técnicas (Darling-Hammond, 1993; Hargreaves, D., 1994).

Este libro se basa en diez preceptos, que se fundan en las realidades investigadas de los docentes y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesionales y los contextos en los que tiene lugar.

1. El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Está situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, el apoyo a su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.
2. Una de las tareas principales de todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda la vida. En consecuencia, deben demostrar su propio compromiso y su entusiasmo con respecto al aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
4. Los maestros aprenden de forma natural en el curso de su carrera; el aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo.
5. El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, las estructuras del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos más generales en los que trabajen.
6. Las aulas están pobladas por estudiantes que tienen motivaciones y disposiciones para el aprendizaje diferentes, capacidades diversas y proceden de medios distintos. Por tanto, la enseñanza es un proceso complejo. Aunque pueda reducirse la complejidad organizativa, por ejemplo, mediante la modificación de la estructura, un ejercicio docente satisfactorio exigirá siempre unas destrezas intra e interpersonales, así como el compromiso personal y profesional.
7. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las identidades personales y profesionales del profesorado.

© narcea, s. a. de ediciones

En consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a éstos.

8. No es posible desarrollar a los docentes (en pasiva). Se desarrollan ellos (activamente). Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje.
9. El pleno desarrollo de la escuela depende del desarrollo satisfactorio de los maestros.
10. La planificación y el apoyo a la formación continua es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y el gobierno.

En consecuencia, la formación permanente y el desarrollo profesional constituyen un asunto muy serio, fundamental para mantener y elevar la calidad del profesorado y las funciones de liderazgo de los directores escolares. El concepto de desarrollo profesional que subyace a este libro representa lo que otros han denominado "visión ampliada del aprendizaje profesional" (Lieberman, 1996). Incluye, por tanto, el aprendizaje a partir de la experiencia, en gran medida individual y sin ayuda exterior, mediante el que la mayoría de los docentes aprende a sobrevivir, adquiriendo mayor competencia y perfeccionamiento en el aula y en la escuela, así como las oportunidades de desarrollo informal y las ocasiones más formales de aprendizaje "acelerado" que proporcionan las actividades de educación y formación permanente ofrecidas dentro y fuera de la escuela. Lieberman (1996) presenta una lista clasificada de prácticas que estimulan un desarrollo que "hace ir al profesorado más allá de la mera escucha de nuevas ideas o marcos de referencia para comprender la práctica docente, para participar en las decisiones sobre la esencia, el procedimiento y los apoyos organizativos al aprendizaje en la escuela, para encontrar mecanismos de apoyo más generales —como las redes o las colaboraciones— que faciliten oportunidades y normas innovadoras de grupos ajenos a la escuela" (p. 187). Señala la autora tres entornos en los que se produce el aprendizaje:

- *Enseñanza directa* (por ejemplo, mediante conferencias, cursillos, seminarios, consultas).
- *Aprendizaje en la escuela* (por ejemplo, mediante la colaboración de los compañeros, los críticos amistosos, la revisión de la calidad, la evaluación, la investigación-acción, la evaluación de carpetas de trabajo, el trabajo conjunto sobre las mismas tareas).
- *Aprendizaje fuera de la escuela* (por ejemplo, mediante redes de reforma, colaboraciones entre escuela y universidad, centros de desarrollo profesional, redes temáticas y grupos informales).

© narcea, s. a. de ediciones

También podemos prever que se produzca gran cantidad de aprendizajes en otro entorno adicional, como es el *aprendizaje dentro del aula* (por ejemplo, mediante la respuesta de los alumnos).

El significado de esta clasificación radica en que llama la atención sobre la importancia del aprendizaje informal, que extrae su finalidad y su orientación de los objetivos del trabajo de los docentes e ilustra la proporción relativamente pequeña de aprendizaje que se produce en la formación de carácter formal. No se trata de un juicio sobre la calidad o la significación de la educación y la formación dirigidas a momentos clave del desarrollo profesional individual y organizativo. Son necesarios tanto los aprendizajes que se producen dentro como fuera del lugar de trabajo. Sin embargo, hace hincapié en que la perspectiva centrada en el aprendiz es mucho más importante para la planificación y gestión satisfactorias de la actualización profesional continua de los docentes, que una perspectiva centrada en la formación que se imparta.

> "... Gran parte del aprendizaje que se produce en el trabajo deriva su finalidad y su orientación de los objetivos del... trabajo. Con frecuencia, para alcanzar los objetivos hay que aprender, lo que, por regla general, se consigue mediante una combinación de reflexión, pruebas y conversación con otras personas. Sin embargo, a veces, las personas reconocen la necesidad de ciertos conocimientos o destrezas adicionales que parecen necesarios para mejorar la calidad de su trabajo, expandir su alcance o hacerse cargo de nuevas tareas... A veces, esto supone emprender algún proceso formal de formación, pero casi siempre requiere aprender de la experiencia y de otras personas que realicen el trabajo". (Eraut, Anderton, Cole y Senker, 1998, p. 1).

Esa perspectiva centrada en el discente ha de tener en cuenta las características y funciones de cada alumno, la cultura de la organización, los compañeros y el liderazgo en cuanto factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje y el desarrollo profesionales. La figura 1.1 ilustra de qué formas se interrelacionan estos aspectos.

La participación activa en actividades de desarrollo profesional durante una carrera de 40 años es una tarea ambiciosa. Significa establecer y mantener unos niveles elevados de docencia; interactuar de manera diferenciada con un conjunto de estudiantes cuyas necesidades, motivaciones, circunstancias y capacidades varían y, sin embargo, para quienes las expectativas de rendimiento deben ser apropiadas y estimulantes; ser miembro activo de comunidades adultas dentro y fuera de la escuela; responder a las exigencias externas de cambio, y mantener el compromiso, el entusiasmo y la confianza en sí mismo en medio de la continua turbulencia de la vida del aula y de la escuela. Estas notas constituyen la función profesional del docente, y la finalidad central del desarrollo profesional consiste en capacitarle para cumplir esta función en los contextos cambiantes en los que trabaja y tiene lugar el aprendizaje.

© narcea, s. a. de ediciones

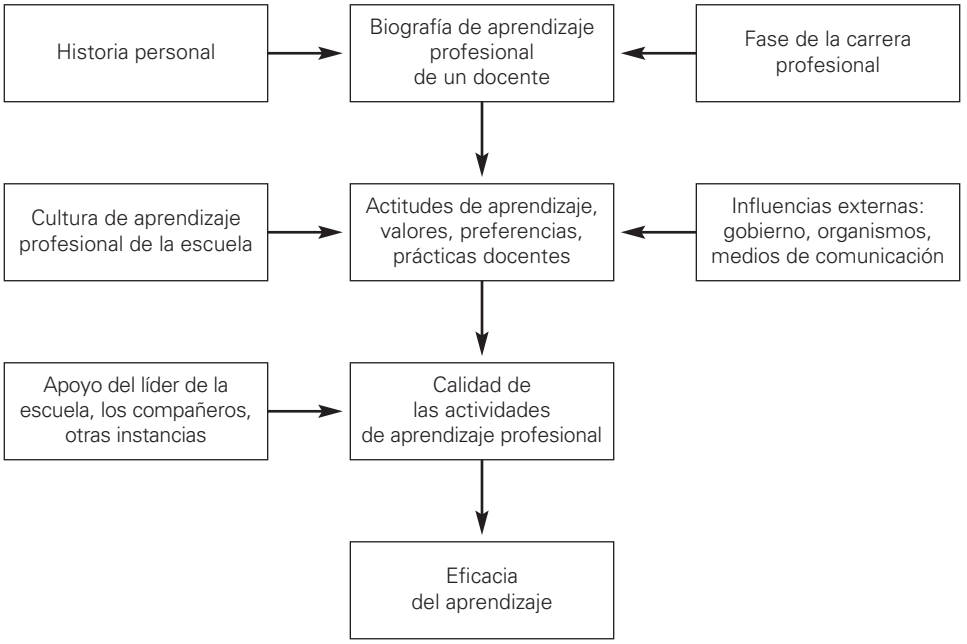

Fig. 1.1. *Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional.*

La mayoría de las definiciones del desarrollo profesional hacen hincapié en que sus fines principales son la adquisición de conocimientos sobre la materia o los contenidos y técnicas de enseñanza (Hoyle, 1980; Joyce y Showers, 1980). La definición de este libro incluye éstas, pero va más allá.

> *El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente.*

La definición refleja la complejidad del proceso. Más importante es, no obstante, el hecho de que tenga en cuenta la investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo de los maestros, que revela la importancia crucial de la enseñanza eficaz, manteniendo el deseo de la mayoría de los docentes de "dejar huella en la vida de los alumnos" (Stiegelbauer, 1992) y de su utilización como base para construir sobre él.

© narcea, s. a. de ediciones