



EL DESARROLLO PROFESIONAL: ANÁLISIS DE UN CONCEPTO COMPLEJO

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ (*)

La expresión *desarrollo profesional*, como tantas otras del ámbito educativo, carece de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica y educativa. Su presencia, que se ha hecho más patente en los últimos años, data de varias décadas atrás, a lo largo de las cuales este término se ha asociado a significados diferentes.

La profusión de acepciones diversas nos anuncia la dificultad del concepto, la cual pretendemos ayudar a desentrañar desde estas páginas. Y es que, como destaca Blanco García (1993) en relación al currículum, la pluralidad de significados y significantes indica la complejidad y conflictividad que suele acompañar a las situaciones y fenómenos propios del ámbito educativo. Según esta autora, «la inexistencia de una única acepción sobre el currículum no debe considerarse tanto una "anomalía" a corregir cuanto una consecuencia de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad a la que se refiere el currículum» (p. 42). Estas palabras podemos trasponerlas con facilidad del currículum al desarrollo profesional.

Con la intención de clarificar qué es el desarrollo profesional, y tratando de huir de una simplificación ingenua y artificial, hemos abordado el estudio de la

caracterización y el uso que se viene haciendo de este término, lo que nos ha llevado a vislumbrar varias dimensiones de análisis del mismo, que facilitan el conocimiento y la comprensión de su evolución y complejidad. Análisis que pasa tanto por la revisión de diferentes significados asociados a un mismo significante, como por la de diversos términos al uso para referirse a una misma idea.

ANÁLISIS DEL CONCEPTO

SIGNIFICADOS DIFERENTES PARA UN MISMO TÉRMINO

Esta primera vía de análisis se puede iniciar estudiando *qué relación guarda esta expresión con los diferentes marcos conceptuales o planteamientos teóricos que se han ido generando a lo largo de este siglo en relación a la enseñanza, al currículum, a la investigación y a la formación del profesorado*. Es decir, cabe plantearse si «desarrollo profesional» es una expresión nueva, que ha surgido al hilo de alguna reforma educativa o de la aparición en el discurso especializado de algunas tendencias teóricas alternativas; o, si por el contrario, es un término habitual en la literatura, que ha sufrido momentos de auge y de recesión como ocurre con cierta frecuencia tanto en éste como en otros ámbitos, y que ahora

(*) Universidad de Sevilla.

está tomando fuerza irrumpiendo de nuevo en este terreno con otras connotaciones.

En la revisión de la literatura se aprecia cómo, para algunos autores, desarrollo profesional es sinónimo tanto de perfeccionamiento, como de formación permanente, reciclaje o entrenamiento, a pesar de que cada una de estas voces responde a significados diferentes, ya que se enmarcan en enfoques teóricos diversos que han ido surgiendo y evolucionando desde la segunda mitad de este siglo (Imberñón, 1989). Para otros, desarrollo profesional es un término que sólo cobra sentido en una determinada concepción teórica, que se vincula con un enfoque práctico o crítico del currículum, con una concepción interpretativa de la investigación educativa, con un perfil del docente como agente curricular y con una acepción de la escuela como el centro y la unidad de cambio. Así, desde premisas teóricas diferentes a éstas no tendría sentido el uso de esta expresión.

Esta diferenciación inicial nos informa de dos posibles enfoques para aproximarnos a la clarificación de este término en función del marco conceptual que le arrope:

- Es sinónimo de cualquier término al uso, indiferente a la diversidad de planteamientos teóricos; es una expresión neutra, válida en cualquier circunstancia y que carece de connotaciones propias.
- Es un término que hace alusión a una determinada concepción de la escuela, la enseñanza, la profesión y la investigación. Su contenido es bastante diferente a expresiones como reciclaje, formación permanente, maduración o perfeccionamiento.

Otra vía de análisis del concepto de desarrollo profesional, de su significado, *proviene de la consideración de qué es: la acción de... o el efecto de...* Es decir, cuando se habla de desarrollo profesional, ¿de qué hablamos?, ¿de lo que ha ocurrido al

profesorado o de aquello que se diseña, planifica y desarrolla con el interés y la expectativa de que le afecte? Es frecuente que se hable indistinta y conjuntamente de ambas opciones, resultando que los profesores y las profesoras se implican en procesos de desarrollo profesional para «conseguir» su propio desarrollo profesional, obviando el pronunciarse sobre la formación permanente. ¿Equivale ésta al desarrollo profesional?, ¿estriba la diferencia del contenido de ambas expresiones en los modelos teóricos que se tengan de referencia, considerándose entonces que el desarrollo profesional supone una superación de la formación permanente?

Se podría decir que es ésta una diferencia que afecta a la *forma*, a la apariencia que toma el desarrollo profesional, a su naturaleza; así se vislumbran dos vías de entendimiento del término:

- Es la acción, son las actividades, las estrategias que se ponen en marcha para que el profesorado cambie y se desarrolle, para que mejore su actuación, para que aprenda.
- Es el cambio, el desarrollo que experimenta el profesorado con motivo de tales actuaciones e intervenciones de formación permanente, sean o no institucionales.

En el primer caso se estaría identificando el desarrollo profesional con la formación permanente del profesorado (Ferry, 1991), mientras en la segunda opción se considera que «el desarrollo profesional ha dejado de ser algo que se le hace al profesorado para ser considerado algo que el profesorado hace de sí mismo» (Marland, 1995, p. 132).

De otra parte, hay que tener en cuenta que también están al uso definiciones diferentes sobre el desarrollo profesional según el ámbito en el que éste se plasme, o sea, según el *contenido*, el «fondo» del desarrollo profesional. Si hemos hablado de un proceso de cambio, *cabe cuestionarse*

de qué tipo de cambios se está hablando. De esta forma, podemos encontrar propuestas que hacen referencia a algunas de estas dos opciones:

- Cambios curriculares, cambios que implican para el docente y el alumno otra forma de vivir e intervenir en el aula y en el centro.
- Cambios en la dimensión laboral, cambios en la carrera docente, en las condiciones en que desempeñan su trabajo, y no tanto en éste; aunque ambas dimensiones estén estrechamente relacionadas.

Holly (1989) y Lieberman y Miller (1990), por ejemplo, entienden que el desarrollo profesional es un proceso que implica cambios curriculares dado que se traduce en la indagación continua del docente sobre su práctica. Ello conlleva un importante compromiso con la renovación e innovación del currículum y con el desarrollo de una cultura colaborativa en el centro escolar. Por el contrario, Oldroyd y Hall (1991) vinculan el desarrollo profesional a las condiciones laborales del profesorado, y al estatus y al avance en la carrera profesional, reservando expresiones como *staff development*, *professional support* o *INSET* (*educación y entrenamiento en servicio*), para otro tipo de cambios.

La consideración de las tres dimensiones aludidas para el análisis del concepto desarrollo profesional (*marco conceptual, forma y contenido*), se hace más compleja cuando éstas se cruzan entre sí. Es decir, habitualmente las autoras y los autores hablan de desarrollo profesional y hacen alusión, de forma más o menos directa, ambigua y/o vaga, tanto al marco conceptual del que parten o en el que se encuadran, como al contenido y a la forma de aquél.

La evidente complejidad que conlleva la definición de la expresión que nos ocupa puede justificar parcialmente el discurso tan impreciso presente en numerosos textos con cuantiosas contradicciones y diferencias (Guskey, 1994), en la medida en

que no está claro el significado que autoras y autores asocian a cada término, lo cual es fundamental para poder comprender e interpretar las aportaciones que se vienen realizando en este campo, tanto a nivel de actuación como de investigación y teorización. El nivel de confusión es aún muy intenso, aunque últimamente se prodigan poco a poco intentos de clarificación al respecto. En el siguiente apartado se insiste en esta tarea.

TÉRMINOS DIVERSOS PARA SIGNIFICADOS AFINES

Para proseguir con nuestra particular contribución al intento de clarificación de la conceptualización sobre el desarrollo profesional que se viene realizando, *no se puede obviar el origen anglosajón de estos planteamientos* o, al menos, de la literatura más utilizada al respecto, por cuanto sabemos que la traducción inadecuada de términos (por incorrecta o imprecisa) conlleva deformaciones y confusiones en los conceptos. Se van a referir por tanto las expresiones que se suelen utilizar en inglés, y que a menudo se han traducido al castellano sin perfilar las connotaciones que las hacen diferentes. Una primera revisión nos presenta tres expresiones muy al uso, de cuyo análisis se pueden derivar algunos otros criterios para sistematizar la diversidad de acepciones sobre este tema:

- *Professional Development*: Desarrollo profesional.
- *Staff Development*: Desarrollo del personal de la escuela.
- *Teacher Development*: Desarrollo del maestro o maestra.

Cada una de estas expresiones puede representar significados diferentes según los autores y las autoras que las manejen, pero los principales puntos en común y las divergencias entre estas expresiones se pueden deducir al contrastarlas de dos en dos.

Por ejemplo, la principal diferencia que se esgrime entre *staff development* y

professional development, es que el primer término hace referencia a todas las personas que trabajan en los centros escolares, y que no son sólo profesores y profesoras, mientras el segundo no alude a esta cuestión y, en cambio, sí identifica la parcela del desarrollo. No se trata de cualquier dimensión o parcela del desarrollo de una o varias personas, sino de su desarrollo en la vertiente profesional, vinculada al trabajo docente.

El mayor inconveniente que presenta el uso del término *staff development* en nuestro contexto es que la situación en los países anglosajones, en relación al conjunto de personas que trabajan en los centros escolares es diferente a la nuestra. En el sistema educativo español actual la mayoría de las personas que trabajan en los centros son profesores o profesoras. Sólo en los últimos años están empezando a aparecer en escena otros profesionales del ramo como orientadores, pedagogos, psicólogos, gestores, siendo las funciones de dirección desempeñadas por los docentes. Ello implica que el importante matiz de la expresión *staff development*, carezca de relevancia, hoy por hoy, en nuestro contexto de actuación. A pesar de ello, este tema revierte en la delineación de un nuevo criterio, para aproximarse a la abundancia de alusiones diferentes, al usar la expresión desarrollo profesional: *a quién va dirigido el desarrollo*, quién o quiénes han de ser los artífices y los protagonistas de las actuaciones de mejora, lo cual admite al menos dos posibilidades, como ya se ha sugerido:

- El profesorado del centro, quienes desarrollan la docencia.
- Todo el personal que trabaja en el centro: personal de orientación y apoyo, administradores, profesorado, etc.

Aun cuando elegir una u otra opción conlleve evidentes connotaciones de significado nada sutiles, no es difícil detectar el uso indistinto de ambas en la literatura an-

glosajona. Hay autores y autoras que utilizan la expresión *staff development* para referirse exclusivamente al profesorado (Sparks y Loucks Horsley, 1990; Pellicer y Anderson, 1995), así como hay quienes optan por *teacher development* y comentan que no sólo aluden al profesorado, sino a todo el personal del centro escolar (Burke, 1987; Glatthorn, 1995).

Si comparamos el significado de *staff development* con el de *teacher development*, la principal diferencia que se percibe está vinculada a lo que se acaba de referir: quién o quiénes son los destinatarios o los protagonistas y artífices del desarrollo. Se puede centrar la atención en el docente o en el conjunto de personas que trabajan en el centro escolar. Diríamos que la primera vertiente hace referencia a un desarrollo más individualizado, que no individualista; mientras la segunda estaría más vinculada al desarrollo del centro como unidad de funcionamiento y cambio, incluyendo a todo su personal (Fullan, 1994).

Sin embargo, el capítulo *Models of Staff Development* del manual de investigación sobre formación del profesorado, editado por W.R. Houston en 1990, y escrito por D. Sparks y S. Loucks Horsley, emplea esta expresión para referirse exclusivamente a los docentes de un centro escolar, siendo una pauta común a bastantes escritos de autores diversos. A pesar de lo cual, definen el *staff development* como «aquellos procesos que mejoran los conocimientos, las destrezas o las actitudes relacionadas con el trabajo de todos los empleados de una escuela» (p. 234). Entienden asimismo que tales procesos son afectados por el contexto organizativo en el que tienen lugar, a la vez que ejercen influencias en éste. Para Oldroyd y Hall (1991), el *staff development* sólo cobra sentido dentro de un sistema que incluye, en igual medida, el desarrollo de la organización, junto al desarrollo del currículum y al denominado desarrollo de la gestión del centro (*management development*).

En nuestro contexto, Gimeno Sacristán (1993) aboga, ante esta diversidad de facetas, por el uso de la expresión *desarrollo educativo*, que va más allá del desarrollo personal del maestro o maestra, para incluir también el desarrollo de los demás y el de la institución (en la línea de la propuesta de Oldroyd y Hall). Como sabemos, estos planteamientos se han visto impulsados por las premisas originales del enfoque de la formación centrada en la escuela (Escudero Muñoz, 1991; Granada Alonso, 1997), que vincula el desarrollo organizativo (del centro escolar) con el desarrollo curricular y el desarrollo profesional.

A otro nivel, el desarrollo del docente (*teacher development*) y el desarrollo profesional (*professional development*), son dos expresiones cuya diferencia fundamental estriba en el contenido de ese desarrollo. La tendencia actual es vincular el desarrollo profesional con otras dimensiones del desarrollo del profesor o profesora, como pueden ser la personal y la social (Bell y Gilbert, 1994). Bien se puede considerar que el desarrollo profesional no es un proceso al margen de la propia persona (Goodson, 1995), con sus situaciones particulares en otras facetas de su vida, o resaltar que el desarrollo del docente considera la vertiente profesional como una más entre otras, con lo cual ambas expresiones acercarían sus posiciones. Por lo tanto, según el concepto que se suscriba de desarrollo profesional, se estará más cerca o más lejos del desarrollo del docente, lo cual remite al actual e interesante debate sobre la profesionalidad del profesorado (Elliott, 1991).

Por su parte, Burden (1990) ha hecho hincapié en la expresión *teacher development*, al igual que Burke (1987), al considerar que es necesario enfatizar cómo aprenden los docentes, cómo se desarrollan, qué etapas pasan a lo largo de su vida profesional, si es que realmente se pretende incidir en aquéllos mediante procesos formativos intencionales, siendo estas

cuestiones bastante desatendidas por el momento.

Burden (1990) habla del desarrollo del profesor o profesora a lo largo de su carrera profesional, como aquellos cambios que experimenta durante la misma. «Al diseñar programas para promover el desarrollo del profesor, es importante reconocer cómo aprenden los adultos, cómo prefieren aprender y qué quieren aprender. Los principios del aprendizaje adulto han de ser considerados en la medida en que los aspectos de la instrucción son desarrollados» (p. 318).

Otra dimensión de análisis, que complementa y enriquece lo expuesto hasta ahora, es la que aporta Bell (1991) cuando cuestiona *a quién interesa el desarrollo profesional del profesorado*; o sea, de quién surge la demanda, quién siente la necesidad de implicarse en procesos de desarrollo. Basándose en Taylor (1975), identifica dos parcelas o enfoques en el desarrollo profesional:

- *Further Professional Study*: hace referencia al desarrollo profesional orientado según las necesidades individuales del profesorado. Esta opción es denominada por otros autores *teacher development* o *professional development* (Oldroyd y Hall, 1991).
- *Staff Development*: hace referencia al desarrollo profesional orientado por las necesidades de la institución.

A partir de estas definiciones, Bell (1991) destaca la importancia de considerar que el desarrollo profesional del profesorado es necesario y ha de ser demandado y asumido tanto por cada docente como por el colectivo. Es un intento de recalcar la conveniencia de que el desarrollo del profesorado vaya asociado al desarrollo del currículum y al del centro en su totalidad. Es la superación de un enfoque parcial y fragmentario de cambio que poco ha repercutido en los centros escola-

res (Sparks, 1994). Ahora bien, no hay que olvidar que el desarrollo profesional no puede ignorar a sus protagonistas: profesores y profesoras, en aras de servir a las necesidades del centro o de la administración, las cuales suelen ser diagnosticadas o definidas por alguien con intereses propios, que suele prescindir de todos y cada uno de los protagonistas de los cambios.

En definitiva, la idea es que hay que mantener en paralelo y de forma equilibrada un enfoque individualizado del desarrollo profesional con un enfoque colectivo, sin que ninguno de ellos presione o anule al otro, sino que, por el contrario, convivan en una relación de mutua influencia y complementariedad, como no podría ser de otra manera.

La tendencia actual parece estar orientada a concebir el desarrollo profesional del profesorado tanto en la vertiente personal-profesional como en la institucional u organizativa, relacionada con el centro escolar. Según Sparks (1994) y Loucks Horsley (1995), la concepción de desarrollo profesional ha evolucionado notablemente desde mitad de siglo, caminando, desde un enfoque centrado en el crecimiento individual, hacia la búsqueda de un crecimiento organizativo, alcanzando ahora una fase que demanda una perspectiva más sistémica e integradora, la cual ha propiciado la configuración de las denominadas *Escuelas para el Desarrollo Profesional* (Green, Baldini y Stack, 1993; Zimpher, 1990; Yopp, Guillaume y Savage, 1993/94; Loucks Horsley, 1995), que se caracterizan por pretender la colaboración entre sectores diversos, de cara a la mejora del sistema educativo. Los sectores implicados son tanto el profesorado en ejercicio como los estudiantes de Magisterio, así como el profesorado de éstos y el personal no docente del centro y de la administración educativa local (si ha lugar). Tal diversidad conlleva que las referencias que se pueden localizar en la literatura sean diversas,

enfaticando más la perspectiva de alguno o algunos de estos sectores frente a otros.

Al hilo de los planteamientos de las Escuelas para el Desarrollo Profesional se puede hacer otra precisión respecto al término desarrollo profesional. En la actualidad se defiende la idea de que aquél comienza cuando los estudiantes se matriculan en una institución de formación inicial del profesorado, y acaba con la jubilación, una vez que se ejerce la profesión. Esta propuesta engloba, por tanto, bajo el mismo término dos *momentos diferentes*, aunque complementarios, de la vida de un profesor o profesora: como estudiante y como trabajador o docente en activo.

A pesar del interés de esta cuestión, estas dos situaciones son bien diferentes, lo que ha conducido a hablar del *Continuing Professional Development*, para referirse al desarrollo profesional de quienes ya trabajan como profesores. En esta línea, destacar que en la *Conferencia Europea de Investigación Educativa*, celebrada en Sevilla, en septiembre de 1996, se organizó un simposio sobre el *Continuing Professional Development*, coordinado por el profesor Christopher Day, de la Universidad de Nottingham. También Anderson (1995) optó por incluir en la *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, una sección denominada *Continuing Teacher Education*.

Hasta el momento sabemos que *el concepto de desarrollo profesional no es unívoco*, que admite numerosas acepciones y matices, con importantes connotaciones en muchos casos, que perfilan sus significados. En las páginas anteriores se han identificado seis criterios, rasgos o cuestiones que cabría plantearse para clarificar el amplio espectro de este término, los cuales son:

- el marco conceptual subyacente,
- la forma, la apariencia, qué es: ¿producto o proceso?

- el contenido del desarrollo, qué cambia,
- quién protagoniza el desarrollo,
- quién lo demanda, a qué necesidades atiende, y
- la etapa o momento de la formación: inicial, permanente.

Estos criterios o ejes resultan valiosos para acercarnos a la literatura especializada con unos referentes que nos permitan desentrañar los significados de los postulados que se presentan en los textos. Favorecen el análisis crítico de éstos y la identificación de enfoques a nivel teórico y práctico. Además, ofrecen una aplicación más, nada desdeñable. Aquélla vinculada más directamente a nuestro propio trabajo. Es decir, suponen una invitación a profundizar en la clarificación y moldeamiento de este concepto polisémico y complejo, lo cual abordamos en el apartado siguiente.

UNA ACEPCIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL

En paralelo al estudio anterior, hemos realizado un análisis semántico del término, inspirado en el que hiciera Kremer Hayon (1991), para llegar a la delineación de una acepción del concepto, vinculado a la formación permanente del profesorado (García Gómez, 1998). Éste se ha centrado en el estudio, en primer lugar por separado y en conjunto después, de las dos palabras que componen la expresión. Se ha analizado qué es el desarrollo, así como qué entendemos por profesional de la enseñanza. Como fruto de este trabajo se ha elaborado una acepción de desarrollo profesional, a tener en cuenta en el ámbito de la formación permanente. En ella se refleja nuestra particular postura en relación a cada uno de los criterios con los que se cerraba el apartado precedente.

Esta acepción entiende que el término desarrollo profesional no es indiferente a los diversos discursos teóricos sino que *cobra sentido en el contexto del enfoque práctico y crítico de la enseñanza, de la investigación interpretativa, de la formación del profesorado para la reconstrucción social, así como de la escuela como motor y unidad de cambio educativo y social.*

El desarrollo profesional es un proceso continuo, que debe acompañar al docente a lo largo de su carrera y que se va produciendo sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales, a partir de aprendizajes diversos. Ese proceso tiene un claro referente que es el perfil de profesor o profesora que se suscriba. El desarrollo profesional es pues el proceso que vive el profesorado, no el supuesto estado terminal logrado tras un proceso formativo.

El desarrollo profesional está ligado a la mejora de la labor docente en todas sus facetas, a pesar de que los cambios o las mejoras no se presenten sólo a nivel curricular. Los cambios en la situación laboral son igualmente deseables y necesarios, ya que acompañan y condicionan cualquier proceso de mejora.

El desarrollo profesional debe ser sentido, demandado y protagonizado por el profesorado, siendo éste el principal benefactor de tal proceso, aunque no el único. Las mejoras en la labor docente tienen, o deben tener, notables repercusiones en un amplio espectro, incluyendo a los colegas, al alumnado, las familias, los agentes sociales, y, en definitiva, al conjunto de la comunidad educativa y social.

Por lo tanto, se concibe el desarrollo profesional como el *proceso que protagonizan los enseñantes (a nivel individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto de aula y de centro), orientada por un modelo de escuela, un modelo de desarrollo huma-*

no y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer.

Así, desde el punto de vista de Angulo Rasco (1993), se debería tener en cuenta que:

- a) El desarrollo profesional no debiera ser enfocado como una actividad exclusivamente individual;
- b) el desarrollo profesional supone un trabajo colectivo y colegiado entre los docentes, que reclama de ellos/as un compromiso personal e intelectual profundo y sostenido;
- c) el desarrollo profesional debería mostrarse sensible y receptivo con respecto a las necesidades y problemáticas prácticas a las que los docentes tienen que hacer frente en su lugar de trabajo;
- d) incidir en el desarrollo profesional de los docentes supone principalmente incidir en la cultura escolar (Angulo Rasco, 1993, p. 352).

Estas características son ampliadas por Guskey (1994), quien añade que es conveniente «pensar a lo grande pero comenzar a actuar por pequeñas parcelas». Esta frase es una interesante llamada de atención para recordar que no hay que ser muy ambiciosos, que es preferible plantearse tareas abordables a retos abrumadores. También es muy importante que el profesorado sea consciente de los procesos que está viviendo, que se preocupe por la coherencia entre sus pensamientos y sus actuaciones, que colabore para crear un clima agradable y rico de aprendizaje, etc.

La exposición realizada hasta el momento, acerca de la conceptualización de la expresión desarrollo profesional, engloba o sugiere algunas de las principales ca-

racterísticas de éste. Junto a ellas, la revisión de la literatura sobre el tema proporciona una ingente cantidad de rasgos descriptores del desarrollo profesional, que difieren entre sí en función de su naturaleza, del marco teórico de referencia, de su universalidad, de su nivel de presencia y permanencia, de su intensidad, de su capacidad de ser tangible, de su ductilidad, etc. Y es que cuando se dice que *el desarrollo profesional es un proceso bastante complejo*, no se puede olvidar que tal complejidad está implícita y es definida sobre la base de sus características, las cuales pasamos a referir a continuación.

Entre esas características, se pueden destacar las siguientes: el desarrollo profesional es un proceso que conlleva el cambio de ideas y de actuaciones en la práctica docente; es un proceso necesario tanto a nivel individual del profesorado como a nivel global de la institución escolar; a pesar de sus amplias miras es un proceso gradual y lento; requiere del trabajo en equipo; procura la integración en la realidad de las innovaciones que el profesorado va asumiendo; implica un compromiso personal e intelectual por parte de quien lo vivencia; ha de tener en cuenta las condiciones laborales y estructurales de partida; es bastante diverso según los actores; ha de potenciar que el profesorado busque, reflexione, investigue e indague sobre su trabajo; procura y precisa la autonomía del profesorado; está estrechamente ligado al desarrollo del currículum; consume bastante tiempo y energía física y emocional; requiere de apertura y de sinceridad por parte de los protagonistas; ha de regirse por valores éticos y ser coherente con un modelo didáctico, etcétera.

La relación de características puede ser mucho más amplia, pero en esta ocasión, al objeto de ordenar y clarificar el discurso, y dado que las más vinculadas al contenido del desarrollo profesional ya han sido sugeridas, se van a presentar, agrupadas en tres bloques en función de su naturaleza, las re-

feridas al propio proceso de desarrollo profesional. Estos bloques cobran sentido si se asume que el desarrollo profesional es un proceso «connatural» al docente, que se desenvuelve sobre la base de unos requisitos o condiciones, tanto internas como externas a éste. De esta forma, se está hablando de características que se pueden incluir bajo las siguientes denominaciones:

- Vertiente procesual.
- Requisitos internos: «disponibles» y «potenciales».
- Requisitos externos: «influencias» y «condiciones».

Veamos a continuación, de forma sucinta, qué significan cada uno de estos bloques y qué tipo de rasgos engloban.

CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LA VERTIENTE PROCESUAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Estas características definen el desarrollo profesional como un proceso que no sigue una secuencia lineal, estando en continua evolución dado su dinamismo intrínseco. Un proceso que es único para cada enseñante y, por lo tanto, diverso si nos referimos al colectivo docente. Un proceso discontinuo, inestable, flexible, que se adapta a las condiciones internas y externas que le circundan; algo imprevisible, asistemático y desigual en su desarrollo. Además, son procesos diferentes en función de los ámbitos en los que inciden. Así, hay que tener en cuenta que tales procesos pueden referirse tanto al nivel actitudinal, como al procedimental y/o al conceptual.

CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LOS REQUISITOS INTERNOS DEL PROPIO PROFESOR O PROFESORA EN DESARROLLO

En este bloque se engloban aquellos rasgos que se pueden considerar presentes en la persona en proceso de desarrollo, junto a aquellos otros que, digámoslo así, no estando «disponibles» podrían estarlo («potenciales»). Esta última vertiente representaría el papel activo del docente en su propio proceso de desarrollo profesional,

mientras la primera alude más a rasgos de carácter y de actitudes, como los que se refieren a continuación.

Al hablar de requisitos internos disponibles, se alude al compromiso del profesor o profesora con la escuela, con la enseñanza y con la función docente, así como a su grado de responsabilidad hacia éstas; que no puede presentarse sin una actitud libre, voluntaria y desinteresada hacia el desarrollo profesional. Junto a ellas se consideran las ganas de trabajar, el interés por mejorar, la preocupación por el alumnado, etc.; las cuales deben ir acompañadas de tiempo, energía, disponibilidad, creatividad, confianza en sí mismo y en los demás. No se puede ignorar, por otra parte, la importancia de disponer de la capacidad de aprender, de asumir riesgos, de integrar las experiencias previas, de disponer de los conocimientos construidos, etc.

La otra vertiente aludida, los requisitos internos potenciales, se refiere a la capacidad del profesorado para afrontar y participar en procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos (en su más amplia acepción). El desarrollo profesional se ve beneficiado por las dudas y los dilemas del profesorado, por su capacidad e interés, por el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta, por la explicitación e intercambio de preocupaciones, éxitos, problemas, la síntesis, el análisis, la reflexión y la investigación, son procedimientos que también se hacen precisos, junto a la colaboración con los demás, en el tipo de procesos que se está caracterizando.

CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LOS REQUISITOS EXTERNOS AL DOCENTE

Tales requisitos hacen referencia a todas las condiciones y claves del contexto en el cual está inmerso el docente en cuestión. Estos requisitos externos también se pueden agrupar en dos bloques diferentes, pero estrechamente interrelacionados. De una parte, se encuentran los que ejercen una influencia más lejana y sutil; y, de otra, aquéllos que, más que influenciar, llegan a

condicionar el proceso, por su intensidad y por constituir el contexto inmediato del desarrollo del profesor o profesora.

Los primeros se pueden circunscribir a tres ámbitos: el político, el académico y el social. A nivel político, los procesos de desarrollo profesional se ven influenciados por las decisiones que se toman desde la Administración, en relación sobre todo a la implantación de reformas del sistema educativo, a las condiciones laborales del profesorado, a los planes de formación permanente, a los proyectos de investigación que se subvencionan, etc. Lo académico influye tanto en el discurso teórico como en las prácticas al uso, aunque las vías de incidencia no sean claramente perceptibles ni tangibles. En relación al ámbito de lo social, destacar cómo afectan al profesorado y a su desarrollo como profesionales, las demandas y las recriminaciones que se le hacen desde la comunidad, así como el estatus que se le asocia y al que, de alguna forma, se le condena.

Los restantes requisitos externos, más próximos, constituyen el contexto inmediato del trabajo de los docentes, y se manifiestan en las relaciones con compañeros y compañeras, la cultura de la escuela, el propio plan de desarrollo de ésta, los recursos disponibles, los apoyos que reciben, las condiciones de tiempo y espacio, los horarios, los proyectos educativos, etc.

Los tres tipos de características, sucintamente reseñados, están presentes, con mayor o menor intensidad y precisión, en los procesos de desarrollo profesional del profesorado. Las múltiples y particulares combinaciones que se pueden realizar entre ellas se traducen en el elevado nivel de complejidad que presentan tales procesos, y que siempre debe ser tenido en cuenta en las actividades de formación permanente.

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

A continuación pasamos a comentar, brevemente, los rasgos básicos de un enfoque

de formación permanente, centrado en favorecer los procesos de desarrollo profesional en los docentes.

Este enfoque, que podemos identificar con términos como autónomo, crítico, investigativo, o para la reconstrucción social, tiene en cuenta los conocimientos generados sobre los procesos de desarrollo profesional, para que le orienten tanto en el diseño, como en el desarrollo y en la evaluación de las actividades formativas. Una primera aproximación a su caracterización sugiere que este enfoque de formación permanente del profesorado guarda estrechas relaciones recíprocas con el paradigma ecológico de investigación educativa y con los enfoques práctico y crítico del currículum.

La formación permanente para el desarrollo profesional parte de una concepción de la escuela como una institución, como un subsistema de la sociedad, que pretende la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, libres, cultos, activos, emprendedores. Este propósito no puede abordarse desde un sistema que no tenga en mente y haga realidad los principios democráticos, justos e igualitarios que toda sociedad necesita. La escuela no transmite o no debe transmitir una cultura cerrada, sectaria y hegemónica. Hay que fomentar el conocimiento y el respeto de la diversidad, hay que propiciar procesos de reconstrucción de la cultura, hay que promover el aprendizaje de las técnicas o los recursos para aprender a aprender, así como para aprender a intervenir desde el compromiso y desde la crítica a lo establecido.

Una escuela así precisa de un profesorado que suscriba tales características, un profesorado alejado del técnico, así como del «amigo fraternal de la infancia», para ser una persona consciente de aquello que hace, con argumentos teóricos para apoyarlo, comprometido con la praxis educativa, que se sienta parte de un colectivo más amplio, que sea autónomo (no individualista) en su trabajo, que investigue, que maneje el currículum como

hipótesis de trabajo, que sea un agente social, etc.

Un profesorado, consciente de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación, del derecho del alumnado a una educación emancipadora, etc. Pues bien, este profesorado precisa actividades de formación permanente que realmente le aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, margen de actuación, etc. Demandas que no suelen ser atendidas desde otros presupuestos teóricos, y que aún gozan de escasa presencia en el sistema educativo.

Ahora bien, no podemos olvidar que no todo el profesorado está dispuesto o capacitado para enrolarse en actividades acordes con las características de esta tendencia (ni el sistema educativo preparado para ofrecerlas). La pluralidad de actividades debe ser una realidad. La vida profesional del profesorado suele ser bastante larga y, como ya se ha insinuado, la diversidad del profesorado y de coyunturas también, de tal forma que pueden tener cabida propuestas formativas diversas. Lo que sí debe estar claro es el sentido, el contexto en el que se promueve y desarrolla cada actividad, el itinerario formativo a seguir, las etapas en el desarrollo profesional, la estrecha vinculación entre lo personal, lo institucional y lo profesional.

Se trata de ir avanzando en propuestas y realizaciones prácticas que cuestionen y trasciendan las actuaciones habituales, que tan criticadas suelen ser por su alto nivel de desconexión con los intereses, necesidades y posibilidades del profesorado. Y es que un sector de este profesorado descontento continúa agudizando su rechazo a todo aquello que implique algún tipo de cambio o reflexión, por cuanto no sienten que cuenten con respaldo alguno, a pesar de las ingentes cantidades de dinero que

se invierten últimamente en el capítulo presupuestario dedicado a la formación permanente del profesorado.

Por último, destacar, aunque pueda parecer obvio que, al igual que toda actividad de formación permanente no repercute en el desarrollo profesional de los docentes, tampoco todo el desarrollo profesional viene o ha de venir de la mano de la formación permanente institucionalizada. El desarrollo profesional es de una complejidad tal que sería ingenuo pensar que sólo se genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa intencional, como se expuso con anterioridad.

En la actualidad se realizan actividades diversas de formación permanente que, de manera algo fragmentaria y parcial, pretenden tener en cuenta las premisas que se vislumbran como principios y recursos valiosos para facilitar procesos de desarrollo profesional.

Al hablar de premisas para la intervención se hace referencia a los principios de procedimiento y a los referentes que entendemos guían mejor el desarrollo de complejos y extensos procesos formativos, preocupados por el desarrollo profesional del profesorado. Entre éstas se encuentran el *enfoque crítico* del currículum, como el planteamiento más global que ha de pretender informar el curso de la acción. Enfoque crítico que cree y defiende la necesidad de potenciar las *culturas colaborativas* en los centros escolares, para salir de estructuras y formas de funcionamiento individualistas y fragmentarias. Estas dos premisas deben funcionar como referentes teóricos que marcan el camino a seguir, son ideas que se ubican al final de un camino siempre inconcluso. Ahora bien, en un terreno más inmediato, se precisan planteamientos u orientaciones más concretas que informen sobre el desarrollo del proceso formativo en sí mismo. En esta línea, es oportuno suscribir la *perspectiva constructivista* como una rica y compleja visión del conocimiento, de sus procesos

de creación y reconstrucción, de su papel en la práctica docente, etc. Hablar de constructivismo remite al conocimiento profesional, conocimiento que debe girar en torno a la propuesta de considerar el *currículum como hipótesis de trabajo*, como instrumento de formación. Tanto los procesos de construcción de conocimientos como la consideración del currículum como formación en sí mismo, requieren de la *reflexión* como un procedimiento que va más allá del pensamiento.

Pues bien, teniendo clara cuál es la acepción de desarrollo profesional que se defiende, y sus implicaciones para la actuación a nivel de formación permanente del profesorado, el reto a afrontar es continuar trabajando en esta línea en aras a la mejora de la calidad de la educación y del sistema educativo. A ello contribuirá de manera significativa, sin duda, la investigación y la difusión de los conocimientos que vayamos realizando entre todos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, L.W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, Pergamon, 1995.
- ANGULO RASCO, J.F.: *Proyecto Docente*. Concurso-oposición a Cátedra de la Universidad de Granada, 1993.
- BELL, L.: «Approaches to the professional development of teachers», en Bell, L. y Day, C. (eds.): *Managing the Professional Development of Teachers*. Londres, Open University Press, 1991.
- BELL, B. y GILBERT, J.: «Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development», en *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, núm. 5 (1994), pp. 483-497.
- BLANCO GARCÍA, N.: «El currículum de la enseñanza secundaria obligatoria», en Fernández Sierra, J. (ed.), *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona (Málaga), Aljibe, 1993.
- BURDEN, P.R.: «Teacher Development», en W.R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, MacMillan Publishing Company, 1990, pp. 311-328.
- BURKE, P.J.: *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Lewes, The Falmer Press, 1987.
- ELLIOTT, J.: «A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education», en *British Educational Research Journal*, vol. 17, núm. 4, (1991), pp. 309-318.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: «Formación basada en la escuela», en López Yáñez, J. (coord.), *El centro escolar*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1991.
- FERRY, G.: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós, 1991.
- FULLAN, M.: «La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental», en *Revista de Educación*, 304, (1994), pp. 147-161.
- GARCÍA GÓMEZ, S.: *El Seminario Azabar. Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Málaga, 1998 (en prensa).
- GIMENO SACRISTÁN, J.: «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores», en Imbernon, F. (coord.), *La formación permanente en los países de la Comunidad Económica Europea*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori, 1993.
- GLAITHORN, A.: «Teacher Development», en Anderson, L. W. (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, Pergamon, 1995, pp. 41-46.
- GOODSON, I.: «Studying the Teachers' Life and Work», en Smyth, J. (ed.), *Critical Discourses on Teacher Development*. Londres, Cassell, 1995, pp. 55-64.

- GRANADO ALONSO, C.: *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid, EOS, 1997.
- GREEN, N., BALDINI, B. y STACK, W.M.: «Spanning Cultures: Teachers and Professors in Professional Development Schools», en *Action in Teacher Education*, vol. XV, núm. 2, (1993), pp. 18-24.
- GUSKEY, T.R.: «Results oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices», en *Journal of Staff Development*, vol. 15, núm. 4, (1994), pp. 42-50.
- HOLLY, M.L.: «Teacher Professional Development. Perceptions and Practices in the USA and England», en Holly, M. L. y McLoughlin, C. S., *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes, The Falmer Press, 1989, pp. 173-203.
- IMBERNÓN, F.: *La formación del profesorado*. Barcelona, Laia, 1989.
- KREMER HAYON, L.: «Teacher Professional Development the elaboration of a concept», en *European Journal of Teacher Education*, vol. 14, núm.1, (1991), pp. 79-85.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L.: «Teacher development in professional practice schools», en *Teachers College Record*, vol. 92, núm 1, (1990), pp. 105-122.
- LOUCKS HORSLEY, S.: «Professional Development and the Learner Centered School», en *Theory into Practice*, vol. 34, núm 4, (1995), pp. 265-271.
- MARLAND, P.W.: «Implicit Theories of Teaching», en L.W. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, Pergamon, 1995, pp. 131-135.
- OLDROYD, D. y HALL, V.: *Managing staff development: a handbook for secondary schools*. Londres, Paul Chapman, 1991.
- PELLICER, L.D. y ANDERSON, L.W.: *A handbook for teachers leaders*. California, Corwin Press, 1995.
- SPARKS, D.: «A Paradigm Shift in Staff Development», en *Journal of Staff Development*, vol. 15, núm 4, (1994), pp. 26-29.
- SPARKS, D. y LOUCKS HORSLEY, S.: «Models of Staff Development», en Houston, W. R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, MacMillan Publishing Company, 1990, pp. 234-250.
- YOPP, H.K.; GUILLAUME, A.M. y SAVAGE, T.V.: «Collaboration at the grass roots: implementing the professional development school concept», en *Action in Teacher Education*, vol. XV, núm. 4, (1993/94), pp. 29-35.
- ZIMPIER, N.L.: «Creating Professional Development School Sites», en *Theory into Practice*, vol. 29, núm. 1, (1990), pp. 42-49.