

La dimensión personal del cambio: Aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

Parece que la palabra *cambio* está apareciendo cada vez más en el discurso pedagógico, y ello es debido a que generalmente se viene asumiendo el cambio como un valor en sí mismo. Las propuestas de reforma buscan cambios a nivel escolar y de clase, aunque parece que existe mayor consenso en la necesidad del cambio que de la dirección que ese cambio ha de adoptar. Muchos profesores se plantean ¿cambio de qué y para qué? Parece que el concepto *cambio* lleva también implícito una desconsideración hacia lo que de valor tienen las prácticas educativas habituales de los profesores. Fullan (1991) reconocía que cualquier tipo de cambio en la enseñanza, en el currículum depende en gran medida de los profesores.

Valga esta introducción para plantear algo que es -pensamos- de sentido común, pero que en muchas ocasiones se olvida: de las múltiples dimensiones que los procesos de cambio tienen, es necesario prestar especial atención a la *dimensión personal del cambio* si pretendemos que algo cambie realmente. La reciente pero fructífera línea de investigación sobre pensamientos del profesor nos ha enseñado que los profesores no son técnicos que ejecutan instrucciones y propuestas elaboradas por expertos. Cada vez más se asume que el profesor es un constructivista (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987) que procesa información, toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc. que influyen en su actividad profesional.

El concepto de *Teorías Implícitas o Subjetiva* ha ido ganando terreno en la investigación sobre pensamientos del profesor, y puede servirnos para explicar mejor el componente personal y psicológico de los procesos de cambio (Marrero, 1991). Los supuestos de los cuales se parte son, más concretamente:

- Se considera al profesor como "un sujeto epistemológico", capaz de generar y contrastar teorías acerca de su propia práctica
- Se considera que estas teorías son una agregación de aspectos cognitivos (conocimiento, pensamientos, metas, planes, expectativas, creencias) que determinan y dirigen los procesos y acciones de toma de decisiones
- Existe algún paralelismo entre las teorías científicas y las teorías subjetivas (supuestos de racionalidad y reflexividad, de validez, lógica inferencial) que establece una igualdad funcional entre ellas.
- La teoría subjetiva de un profesor normalmente se representa y aplica de una forma implícita, pero puede hacerse explícita a través de diferentes modos de representación (verbal, gráfica, pictórica) aplicando una variedad de técnicas de reconstrucción (por ejemplo, pensar en voz alta) (Kroath, 1989).

Los procesos de cambio, han de pretender afectar, por tanto la teoría implícita o subjetiva de los profesores, además de buscar cambios más visibles a través de conductas. Fullan (1991) así lo plantea cuando establece que cualquier innovación conlleva inevitablemente la utilización de **materiales curriculares** diferentes a los habitualmente empleados. Como consecuencia de ello se puede producir un cambio mayor o menor en su **práctica de enseñanza**, bien a nivel de destrezas, conductas, estilos, etc. , así como una modificación de sus **creencias o concepciones** educativas. Y el cambio en estos elementos no es una tarea fácil. En este sentido afirma Fullan que *"la gestión del cambio se hace difícil debido a que debemos tener en cuenta los procesos de aprendizaje que son personales y causan ansiedad por parte de los individuos que trabajan en las organizaciones"* (1986:75). Paralelamente, Duffy y Roehler (1986) opinan que los profesores rechazan cambios que sean complejos, conceptuales y longitudinales.

Parece que hay coincidencia entre los diferentes autores respecto a que los procesos de cambio han de atender *necesariamente* a lo que hemos venido denominando *la dimensión personal del cambio*, es decir la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las creencias y valores de los profesores (Sikes, 1992). Sin embargo, ¿es preciso esperar a cambiar las creencias de los profesores para que posteriormente se decidan a incorporar la innovación propuesta en su repertorio docente? Al respecto, Guskey (1986) nos ofrece su propuesta de modelo de cambio del profesor que parte del principio de que las creencias y actitudes de los profesores sólo se modifican en la medida en que los docentes perciban resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos.

Este modelo, que aparece en la Figura N° 1 (véase ANEXO), presenta una orientación temporal del proceso de cambio del profesor. Cuando se habla de mejora no nos referimos sólo al aprendizaje, rendimiento, sino también a la motivación, participación, actitud hacia la escuela, etc. Como afirma el autor: *"El punto importante estriba en que la evidencia de mejora (cambio positivo en el resultado de aprendizaje de los alumnos) generalmente precede, y puede ser un prerrequisito para que se produzca un cambio significativo en las creencias y actitudes de la mayoría de los profesores"* (Guskey, 1986:7).

Como se observa, Guskey parte de la idea de que los profesores son capaces de modificar su conducta docente sin estar totalmente convencidos de que lo que están haciendo vaya a repercutir positivamente en los alumnos. Es más, afirma que las innovaciones o propuestas de cambio han de ser "explicadas" a los profesores con la suficiente claridad para que éstos puedan llevar a la práctica las nuevas ideas. Esta forma de entender el cambio puede ser adecuada cuando se trata de cambios menores (Cuban, 1992), como introducir un nuevo libro de texto, modificar la distribución del tiempo de clase a lo largo del día, introducir nuevas modalidades de tareas para los alumnos, etc. En nuestra experiencia, hemos comprobado a lo largo de los seminarios que hemos desarrollado con profesores principiantes que éstos se decidían a introducir en sus aulas estas innovaciones menores a las que nos hemos referido, como consecuencia de la recomendación hecha por el monitor del seminario (otro profesor del mismo nivel educativo pero con más experiencia y formación), o bien otro profesor principiante compañero del seminario. Los profesores en estos casos incorporaban métodos de enseñanza de cuyo funcionamiento no estaban totalmente convencidos, pero que tras observar su funcionamiento en su propia práctica o en la de otros, se decidían a aceptarlos o rechazarlos.

Nos parece que en aquéllos otros cambios que suponen asumir riesgos, inseguridades (al menos temporales) de orden, disciplina y rendimiento de los alumnos (un nuevo método de lectoescritura), los profesores necesitarán mayor información y tiempo para decidirse a

introducírlos. Es en estos casos en que se habla de resistencias al cambio, para referirse a aquellos factores que dificultan la incorporación de los profesores a actividades y organización de la enseñanza nuevas. Rivas Navarro (1987), en una investigación en la que encuestó a profesores encontró cinco factores que restringían la capacidad de innovación de los profesores: En primer lugar, está la denominada **Insularidad artesanal**, que tiene que ver con la sensación de los profesores de estar aislados, con poca formación, poco conocimiento científico, que determina inseguridad en la implantación, y falta de apoyo. En segundo lugar, **Disfuncionalidad operativa**, que se refiere a los limitados beneficios que la innovación ofrece: escasa eficacia de las innovaciones, inadecuadas actitudes de los alumnos, problemas de orden en clase. En tercer lugar, sitúa los **Costos sensibles/beneficios diluidos**: es decir, las cargas aparecen más acusadas sobre los beneficios que los profesores perciben. Cuarto, la **Compulsividad del sistema**, las dificultades del propio sistema educativo: legislación, exigencias de los programas, excesivo trabajo diario, falta de tiempo. Por último, Rivas Navarro (1987) identifica los **Restrictores instrumentales**: escasez de materiales didácticos, inadecuados espacios y mobiliario, etc.

De los elementos identificados por Rivas nos gustaría centrarnos a continuación en aquéllos que *personalmente* afectan e influyen en el profesor como persona que cambia en la medida que aprende. Queremos plantear aquí que *es preciso entender el cambio y la innovación como un proceso de aprendizaje y de desarrollo personal y profesional en el que los profesores como personas adultas se implican*. Nos parece que esta perspectiva ha sido escasamente abordada en los trabajos sobre innovación, así como sobre la *Formación del Profesorado*. Vamos a continuación a describir uno de los pilares que desde nuestro punto de vista sostienen y ayudan a comprender el proceso de formación del profesorado tanto inicial como permanente.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE ADULTO Y DESARROLLO PROFESIONAL

Recientemente, Peterson, Clark y Dickson (1990) reconocían la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje de los profesores como personas adultas. También Oja (1991) mostraba, la utilidad de aplicar los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo adulto para la formación del profesorado. Estos autores, junto a los que vamos a ir refiriéndonos a lo largo de este trabajo, nos dirigen a la necesidad de capitalizar e incorporar a los estudios sobre el profesor, su formación, desarrollo, mejora y cambio, los principios, teorías y modelos que a lo largo de los últimos 30 años se han venido haciendo desde la Psicología del Aprendizaje Adulto (Villar Angulo, 1992).

Resulta, por tanto necesario considerar que los profesores son sujetos cuya actividad profesional les conduce a implicarse en situaciones formales y no formales de aprendizaje. Y es importante tener en cuenta este aspecto en la medida en que, como afirma Tiezzi (1992), "*reconocer que los profesores son sujetos que aprenden, en lugar de meros implantadores u obstáculos para el cambio, requiere que la investigación sobre el desarrollo profesional continúe investigando las formas en las cuales los profesores aprenden nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, así como las condiciones que facilitan el aprendizaje de los profesores*" (p. 19).

En primer lugar, y al igual que se ha venido investigando sobre diferentes estilos de aprendizaje o también, estilos cognitivos de los estudiantes, podemos referirnos a estilos de aprendizaje de los personas adultas. Así, Korthagen (1988) clasificaba a los profesores de su investigación en dos tipos de *orientaciones de aprendizaje*: en primer lugar, identificaba a profesores con una **Orientación interna**, que eran sujetos que prefieren aprender por sí mismos, sin directrices externas. El extremo opuesto lo constituían los profesores con una **Orientación externa**, aquéllos que prefería aprender mediante directrices externas: un supervisor, un libro, un asesor, etc. De otra parte, Huber y Roth (1991) nos hablan de otras dos posibles orientaciones de profesores al aprender: por una parte estarían los profesores orientados a la **Incetidumbre**, que es la orientación de algunas personas hacia situaciones con resultado incierto, así como la tendencia a tomar en consideración los puntos de vista de los otros. En situaciones de aprendizaje, estos sujetos prefieren situaciones cooperativas que le permitan elaborar diferentes puntos de vista e incluso integrarlos. Por otra parte estarían los profesores orientados hacia la **Certidumbre**. Estos sujetos buscan la claridad y la seguridad, intentado seguir la opinión de la mayoría. En las situaciones de aprendizaje prefieren situaciones individuales o competitivas, en las que puedan conservar sus propias ideas

Los estilos de aprendizaje nos proporcionan una primera información, necesaria cuando se trabaja en Formación del Profesorado, en la medida que se requiere conocer las características de los sujetos que participan en esta actividad de aprendizaje. Sin embargo, no deben entenderse como categorías cerradas que "encasillen" y determinen las posibilidades de aprendizaje de los sujetos.

Los adultos aprenden en situaciones diversas, en contextos más o menos organizados, en situaciones formales, organizadas, planificadas y desarrolladas en instituciones formativas. En estas **situaciones formales**, se pueden plantear diversas modalidades de actividades en función del nivel de responsabilidad y autonomía que posean los adultos. Así, desde una situación fuertemente controlada por el Formador debido a la ausencia de competencia y conocimiento por parte de los adultos (profesores), hasta situaciones formales de aprendizaje en las que son los propios adultos los que, dentro de un programa establecido y negociado, pueden dirigir la actividad de formación en la medida en que poseen conocimientos, experiencias y motivación. La estructura de las actividades de formación pueden variar en función del grado de competencia, motivación, dependencia de los profesores como personas adultas (Merriam y Caffarella, 1991).

Parece que este tipo de formación, que en actividades de desarrollo profesional suele adoptar la modalidad de curso de perfeccionamiento asume la idea de que el aprendizaje adulto y el cambio de las teorías implícitas se produce como consecuencia de hacer consciente al profesor de la debilidad o deficiencia de algunos componentes de su propia teoría subjetiva. Esto se consigue comparando la teoría reconstruida con la estructura ideal del equivalente científico de la teoría. Se espera que ello produzca un fuerte deseo de cambio y mejora de la teoría deficitaria del profesor. Una vez que ha sido definido el componente deficitario de la teoría, y que el profesor se dispone a modificarlo, se le proporcionan diversas alternativas de acción derivadas del conocimiento científico validado. Por último, la estrategia escogida se aplica y practica en sesiones de entrenamiento supervisadas y con una reducida complejidad (Kroath, 1989).

Aunque los adultos aprendan (conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones) en situaciones formales, parece que es a través del aprendizaje autónomo, como el aprendizaje adulto se vuelve más significativo. Es en este sentido, que Merriam y Caffarella afirman que *"el aprendizaje autónomo es la forma como la mayor parte de los adultos adquieren nuevas ideas, destrezas y actitudes...debido a que los que aprenden tienen la principal responsabilidad en la*

planificación, desarrollo y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje" (1991:41). El aprendizaje autónomo es uno de los conceptos básicos de la educación de adultos, y se ha caracterizado como aprendizaje centrado en el alumno, aprendizaje independiente, autoenseñanza, etc. Los autores que lo defienden asumen la necesidad de desarrollar la capacidad de una inteligencia crítica, un pensamiento independiente y un análisis reflexivo. Según Tough, los adultos aprenden de forma autónoma cuando poseen:

- Los conocimientos y la capacidad de aplicar el proceso básico de planificación, ejecución y evaluación de actividades de aprendizaje.
- La capacidad de identificar objetivos de aprendizaje de uno mismo
- La capacidad de seleccionar una estrategia de planificación
- La capacidad de dirigir la planificación de uno mismo cuando el curso de acción es apropiado
- La capacidad de tomar decisiones válidas acerca del emplazamiento y administración temporal de las actividades de aprendizaje
- La capacidad de adquirir conocimientos o técnicas mediante los recursos utilizados
- La capacidad de detectar y afrontar los obstáculos personales y situacionales del aprendizaje
- La capacidad de renovar la motivación (Citado en Tennant, 1991).

El aprendizaje autónomo incluye, como se puede observar, todas aquellas actividades de formación en la cual la persona (individualmente o en grupo) toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para planificar, desarrollar y evaluar sus propias actividades de aprendizaje. Ello tiene relación con los estilos de aprendizaje que hemos analizado anteriormente, en la medida que el aprendizaje autónomo se produce en mayor medida en aquellas personas adultas con un estilo de aprendizaje independiente, con capacidad para tomar decisiones, y capacidad para articular normas y límites de la actividad de aprendizaje, así como una capacidad de autodirección y de aprender de la propia experiencia.

No se debería entender, ya lo hemos apuntado anteriormente que cuando hablamos de aprendizaje autónomo estamos hablando de una actividad realizada en soledad. Por el contrario, como afirma Knowles, *"el aprendizaje autónomo no es un proceso aislado, sino que a menudo demanda colaboración y apoyo entre los que aprenden, profesores, recursos, personas y compañeros"* (citado por Merriam y Caffarella, 1991:46).

Con respecto al aprendizaje de las personas adultas, y no debe olvidársenos que los profesores lo son, no se puede decir que exista una única teoría del aprendizaje adulto. Parece que la teoría del aprendizaje adulto que con mayor frecuencia se ha comentado en relación al aprendizaje de los profesores es la "andragogía", propuesta por Knowles, y definida como *"el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender"*. Knowles incluso ha diferenciado la Andragogía de la Pedagogía, siendo la primera la ciencia de la educación de los adultos, mientras que la segunda sería la de los sujetos no adultos. Esta teoría se fundamenta en cinco principios que pueden resultar de sumo interés por sus posibilidades de aplicación al campo de la *Formación del Profesorado*. Estos principios son:

1. El autoconcepto del adulto, como persona madura, evoluciona desde una situación de dependencia hacia la autonomía.
2. El adulto acumula una amplia variedad de experiencias que pueden resultar un recurso muy rico para el aprendizaje.
3. La disposición de un adulto para aprender está íntimamente relacionada con la evolución de las tareas que representan su rol social
4. Se da un cambio en función del tiempo a medida que los adultos maduran desde las aplicaciones futuras del conocimiento hacia las aplicaciones inmediatas. Así, un adulto está más interesado en el aprendizaje a partir de problemas que en el aprendizaje de contenidos.
5. Los adultos se motivan para aprender por factores internos en lugar de por factores externos (Knowles, 1984:12).

Si leemos con atención los principios de la Andragogía, podemos darnos cuenta de la importancia que pueden tener para entender, explicar, planificar y desarrollar la *Formación del Profesorado*. Así cabe destacar como **primer** principio, que los adultos -profesores incluidos- evolucionan desde una condición de dependencia hasta otra de autonomía. En el próximo epígrafe presentaremos las diferentes teorías que nos hablan de cómo las personas adultas pasan por diferentes *fases* y cómo cada una de ellas supone una evolución en su madurez personal. ¿Qué decir del **segundo** principio enunciado por Knowles? en la actualidad no puede entenderse una actividad de formación del profesorado en la que no se analice la experiencia cotidiana y cercana de los profesores. Es más, gracias a la investigación sobre el pensamiento del profesor y las teorías implícitas, conocemos que los docentes generan conocimiento práctico a partir de su reflexión sobre la experiencia. Esto tiene relación con el **cuarto** principio enunciado por Knowles: el aprendizaje de los profesores debe partir o tener en cuenta problemas y necesidades percibidos por los propios profesores. El último principio de Knowles nos dirige hacia la motivación para aprender. Es sugerente este principio en la medida que viene a confirmar que los adultos aprenden (significativamente) sólo en función de impulsos internos (gusto por aprender, intención de superación) antes que por recompensas externas (en nuestro caso el ejemplo más claro que podemos poner es el de la recompensa económica a los profesores por justificar 100 horas de actividades de perfeccionamiento).

Junto a la teoría de Knowles, nos parece de interés referirnos a la **Teoría de Jarvis sobre la experiencia adulta** (Merriam y Caffarella, 1991). Para este autor, toda experiencia ocurre dentro de una situación, pero no toda experiencia desemboca necesariamente en aprendizaje. Plantea que existen nueve vías de resultado de una determinada experiencia. Las tres primeras conducen a respuestas de no aprendizaje, y son: a) **presunción**: el sujeto piensa que eso ya lo sabe; b) **no consideración**: no se tiene en cuenta la posibilidad de respuesta; y c) **rechazo**: se rechaza la oportunidad de aprender.

En las otras tres posibilidades, la persona adulta aprende, pero es éste un aprendizaje memorístico, e incluye las siguientes posibilidades: d) **preconsciente**: una persona inconscientemente internaliza algo; e) **práctica**: se puede practicar una nueva destrezas sin aprenderla; y f) **memorización**: adquisición y almacenamiento de información. Por último, las

posibilidades que generan aprendizaje significativo e integrado serían las siguientes: g) **contemplación**: pensar en lo que se está aprendiendo, sin requerir un resultado visible de conducta; h) **práctica reflexiva**: tiene que ver con la resolución de problemas, y i) **aprendizaje experimental**: aprendizaje de una persona experimentando sobre el ambiente.

Según aparece en la Figura N° 2 (véase ANEXO), una persona adulta entra en una situación de aprendizaje, y puede salir sin aprender (4). Se puede también ir desde la experiencia (3) a la memorización (6) y salir sin cambios (4) o con cambios (9). Para un nivel mayor de aprendizaje, una persona puede ir de la experiencia al razonamiento y reflexión (7), a la práctica de experimentación (5), a la evaluación (8), a la memorización (6) y obtener cambios (6). Este modelo, de nuevo nos ofrece información para entender que diferentes sujetos pueden reaccionar de diferente forma cuando se implican en una situación de formación, tal como anteriormente hemos venido planteando.

TEORIAS SOBRE LAS ETAPAS DE DESARROLLO DE LOS PROFESORES

Paralelamente al desarrollo de las diferentes teorías del aprendizaje adulto, se han venido elaborando diversas teorías que se aproximan al estudio de las personas adultas. Las **Etapas del Desarrollo** se centran en los aspectos cognitivos y emocionales que distinguen a cada etapa de desarrollo. Describen las transformaciones que se producen en las formas de construir y dar sentido a la experiencias por parte de los adultos. Para ellos, la madurez es un proceso hacia un tipo de pensamiento más universal y más capaz de abordar relaciones abstractas (Oja, 1989).

Tanto las Teorías sobre el Ciclo Vital de las personas adultas, a las que más adelante nos referiremos, como las del Desarrollo Cognitivo proporcionan una información imprescindible para explicar y comprender mejor las necesidades de los profesores en cada una de las diferentes etapas de su desarrollo. Asimismo, van a servir de fundamento cuando planteemos al final de este artículo, el concepto de *Trayectoria formativa* de los profesores para referirnos a la necesaria relación que hay que establecer entre las demandas de cada una de las diferentes etapas por las cuales pasan los profesores, y las ofertas formativas adecuadas a dichas necesidades.

Comenzaremos por analizar las diferentes aportaciones que se han venido realizando por diferentes autores en relación a las **Etapas del Desarrollo** de las personas adultas. En esta línea, se entiende que el desarrollo es un proceso que no es estático ni uniforme, sino caracterizado por un cambio constante, y por ello, los modelos teóricos se deben centrar en describir y explicar la naturaleza de los cambios y los procesos de cambio de las personas adultas. Pintrich (1990) ha enumerado algunas de las características del desarrollo cognitivo de personas adultas, que a continuación presentamos:

1. El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades.
2. El desarrollo puede ser tanto cualitativo como cuantitativo.
3. El desarrollo es multidimensional. Los cambios ocurren en muchas dimensiones: biológica, social, y psicológica.
4. El desarrollo es multidireccional. Pueden existir diferentes modelos y trayectorias de desarrollo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo. El desarrollo no tiene que estar necesariamente dirigido hacia una meta.
5. El desarrollo está determinado por muchos factores. Existen diferentes causas del desarrollo, incluidas las biológicas, sociales, psicológicas, físicas, e históricas. Se producen interacciones complejas entre estos factores de tal manera que los mismos cambios en diferentes sujetos pueden tener diferentes causas.
6. Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales. De esta forma, el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que pasa, sino de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores (Pintrich, 1990:833).

La teoría de las Etapas del Desarrollo asume en primer lugar que los seres humanos procesan las experiencias en las que se implican a través de estructuras cognitivas que los autores denominan etapas. Además, estas estructuras cognitivas se organizan en una secuencia jerárquica de etapas desde menos complejas a más complejas, de manera que el desarrollo ocurre primero dentro de una etapa en particular, y posteriormente se puede pasar a la siguiente etapa en la secuencia. Hay un aspecto de especial importancia, y al que Pintrich hacía referencia anteriormente, y es que el desarrollo no es un proceso automático ni unilateral, sino que se produce solamente por la interacción entre el individuo y el ambiente con el que interacciona. En el caso de los profesores, los elementos del ambiente que influyen en su desarrollo son principalmente los alumnos, junto con los compañeros, así como su propia concepción y motivación para aprender. Por último, y esto es importante en la medida en que se entienda con la suficiente flexibilidad, que la conducta se puede determinar y predecir de alguna forma por la etapa de desarrollo particular de un individuo (Sprinthall y Sprinthall, 1981).

Diferentes autores han venido a coincidir en que, de las diferentes teorías sobre el desarrollo, las que aportan mayor información y permiten una adaptación más apropiada al desarrollo de personas adultas son las Etapas de Desarrollo Conceptual-Intelectual-Cognitivo de Hunt, las Etapas del Desarrollo Moral de Kohlberg, y las Etapas del Desarrollo del Yo de Loewinger.

Thies-Sprinthall y Sprinthall (1987), partiendo de las etapas identificadas por estos autores han intentado ponerlas en común, de forma que se entienda que las tres son complementarias en la medida en que se refieren a diferentes aspectos del desarrollo humano. La Figura N° 3 (véase ANEXO) puede ser de utilidad para comprender la aportación de estos autores.

Se puede observar que en base a las tres etapas de Desarrollo Conceptual de Hunt se pueden reagrupar las diferentes etapas de las otras dos escalas de desarrollo. Así, la primera etapa se

caracterizaría por un nivel conceptual "concreto", ligado a la acción, con una necesidad de control de las situaciones, inseguridad y sumisión a la opinión de los que se consideran como superiores. En la dimensión del desarrollo del yo, esta etapa se caracteriza por un elevado conformismo con las normas y reglas sociales imperantes, así como por el deseo de agradar a los iguales. Por último, desde el punto de vista de los valores, los individuos muestran igualmente una tendencia a identificarse con los valores y creencias de la mayoría, asumiendo de forma acrítica convencionalismos sociales. No resulta difícil pensar en esta primera fase como aquella por la que atraviesan muchos profesores principiantes, así como por supuestos alumnos en prácticas, cuando se inician en la profesión docente (Marcelo, 1991). Las situaciones de inseguridad, y preocupaciones (más adelante trataremos específicamente este aspecto referido a la evolución de las preocupaciones de los profesores) representan el principal problema a afrontar como docente (Oja, 1991).

Una segunda etapa viene caracterizada por una mayor capacidad de abstracción, de ser capaz de diferenciar entre hechos, opiniones y teorías. El sujeto adulto comienza a ser capaz de resolver sus problemas sobre la base de un razonamiento inductivo o deductivo. Desde el punto de vista personal, esta evolución se manifiesta por una mayor autonomía, así como una comprensión más consciente y relativa de las leyes y valores sociales. La tercera etapa, corresponde a un elevado nivel de desarrollo conceptual, abstracción, simbolización y capacidad de resolución de problemas. A nivel social los sujetos son capaces de mantener relaciones interpersonales recíprocas y ricas que pueden favorecer un clima de colaboración.

Además de ofrecernos estas tres clasificaciones del desarrollo (cognitivo, personal y moral) de los sujetos adulto, Thies-Sprinthall y Sprinthall (1987) nos presentan un modelo aplicado al desarrollo del profesor (véase Figura N° 4, en el ANEXO) que puede ser de gran utilidad para desarrollar trabajos de investigación en los que se puedan analizar las posibles combinaciones de cada una de las etapas, así como los efectos que cada una de ellas tiene en otras variables profesionales (trayectoria formativa del profesor), didácticas u organizativas. En esta línea se decantan Sprinthall y Sprinthall cuando destacan la necesidad de recuperar los diseños ATI, en los que la aptitud sería el nivel de desarrollo del individuo. Ello supone que "*un curriculum diferencial puede estimular el desarrollo cognitivo y que diferentes estrategias funcionan sólo para grupos particulares*" (Sprinthall y Sprinthall 1981:281). Pero además de ofrecer posibilidades de investigación, la combinación de las perspectivas anteriormente analizadas nos conduce, de nuevo, a plantear que no podemos pensar en los profesores como un colectivo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de madurez personal y profesional que los programas de formación del profesorado han de atender y considerar. Por último, es interesante tener en cuenta estas variables de desarrollo cuando se trata de *evaluar* actividades de formación del profesorado, en tanto que pueden darnos información útil para conocer el efecto de los programas que se desarrollan.

La tendencia en estos modelos es a presentar la evolución de los profesorado como personas adultas, hacia niveles cada vez mayores de madurez. Para Pickle (1985), como se observa en la Figura N° 4 (véase ANEXO), la madurez de los profesores se alcanza mediante un proceso de evolución desde una concepción técnica e instrumental del conocimiento hasta una concepción más científica o filosófica. Desde una preocupación por la supervivencia y la imitación de los "superiores", hasta una mayor comprensión de sí mismo y de los demás, así como a través del desarrollo de un estilo personal.

TEORIA SOBRE LAS ETAPAS DE PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES

El modelo CBAM ("Concern Based Adoption Model") se caracteriza principalmente porque "enfatisa por encima de todo, la necesidad de comprender las actitudes y destrezas de los profesores, de tal forma que, actividades de apoyo tales como desarrollo del profesor, coaching, proporcionar materiales, etc., pueden relacionarse directamente con lo que los profesores perciben que necesitan. Históricamente, a los profesores se les ha proporcionado a menudo seminarios, materiales, y otros recursos basados en las necesidades de otros en lugar de comprender las propias necesidades de los profesores" (Hall y Hord, 1987:1).

Incorporamos la referencia al modelo CBAM en este apartado precisamente por la consideración que hace del nivel personal en los procesos de innovación. En esta teoría, el concepto "preocupación" juega un papel importante en la medida en que asume que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los profesores que se implican en procesos de cambio. Una preocupación sería "la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos, y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea" (Hall y Hord, 1987:58). Se asume que cada profesor percibe las situaciones de forma diferente y se implica en ellas en función de su propio esquema de desarrollo. Ello ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio ha de adaptarse *necesariamente* a las preocupaciones percibidas por los propios profesores (Loucks-Horsley y Stiegelbauer, 1991).

Los orígenes de este modelo se sitúa en los trabajos de Frances Fuller en 1955 en el Research & Development Center for Teacher Education de la Universidad de Texas (Rutheford y Hall, 1990). En unos estudios previos centrados sobre los problemas de los profesores principiantes encontró que los profesores que son más maduros tienen diferentes problemas y preocupaciones que los principiantes. A partir de este trabajo se identificaron tres etapas de preocupaciones por las que pasaban los profesores: preocupaciones sobre sí mismos, sobre las tareas y sobre los alumnos (Marcelo, 1991). A partir de este trabajo, y sobre la base de cientos de entrevistas y observaciones, estos investigadores desarrollaron una escala de siete etapas de preocupaciones. Hay que aclarar aquí que, un mismo profesor puede mostrar preocupaciones en más de una etapa, aun cuando hay una o dos que predominen. Las etapas son las que aparecen a continuación:

0. TOMA DE CONSCIENCIA:	Poca preocupación o implicación sobre la innovación. No se piensa mucho en ella
1. INFORMACION:	Toma de consciencia general sobre la innovación e interés por aprender más detalles. El profesor no parece estar preocupado como persona con respecto a la innovación. Está interesado en los aspectos sustantivos: características generales, efectos, requisitos...
2. PERSONAL:	El profesor desconoce las demandas de Innovación: si será capaz de cumplir estas demandas, y su papel en la Innovación Incluye el análisis de su rol en relación con la estructura de recompensas de la organización, toma de decisiones, y conflictos potenciales con las estructuras existentes. Se pueden incluir aspectos referidos a la financiación o implicación del programa para sí mismo y para los colegas.

3. GESTION:	Se presta atención a los procesos y tareas de los usuarios de la Innovación, y el mejor uso de la información y de los recursos: aspectos referidos a la eficacia, organización, gestión, horarios, demandas de tiempo.
4. CONSECUENCIA:	Se presta atención al impacto de la Innovación para los alumnos, para su evaluación. Preocupa la pertinencia de la innovación para los estudiantes, la evaluación de su aprovechamiento y los cambios que hacen falta para mejorar ese aprovechamiento
5. COLABORACION:	El tema es la coordinación y cooperación con otros en el uso de la Innovación, con el propósito de servirle mejor a los estudiantes.
6. REENFOQUE:	Explorar ventajas adicionales de la Innovación, mayores posibilidades de cambio o reajuste. El profesor tiene algunas ideas sobre alternativas a la innovación propuesta o existente

Las etapas de preocupaciones de los profesores siguen una evolución, aun cuando, como hemos afirmado podemos encontrar elevadas preocupaciones en más de una dimensión. Para identificar las preocupaciones de los profesores, existe el Cuestionario de las Etapas de Preocupaciones, que consiste en una escala tipo Likert compuesta de 35 ítems mediante la cual es posible obtener una representación gráfica de las preocupaciones de los profesores. Asimismo, partiendo de las siete etapas anteriormente enunciadas, hemos confeccionado un *Inventario de Preocupaciones de Profesores* especialmente adaptado para profesores principiantes que se ha empleado como un instrumento más en la evaluación de un programa de formación para profesores principiantes (Marcelo, 1993). La utilización de las Etapas de Preocupaciones se ha empleado también para la evaluación de innovaciones tal como nos han informado Loucks y Melle (1982) y Mitchell (1988).

TEORIAS SOBRE LOS CICLOS VITALES DE LOS PROFESORES

Una vía complementaria para comprender la evolución de las personas adultas, en particular de los profesores, son aquellos estudios que han pretendido establecer conexiones entre las edades y ciclos vitales de los profesores y sus características personales y profesionales. En este sentido, las diversas investigaciones realizadas, como nos apunta Sikes (1985), han mostrado que *"diferentes experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc. parecen estar relacionadas con diferentes fases de la vida de los profesores y de su carrera"* (p. 29). Las investigaciones sobre el ciclo vital de los profesores, asumen por tanto que existen diferentes etapas en la vida personal y profesional (Huberman y Schapira, 1986) que influyen en el profesor como persona. Sin embargo, no se ha de entender que cada una de las etapas o fases de las que a continuación trataremos son "de obligado cumplimiento". Existen influencias personales, profesionales, contextuales que influyen en los profesores. A ello se refiere Huberman cuando afirma que *"El desarrollo de una carrera es así un proceso, no una serie de acontecimientos. Para algunos este proceso puede parecer lineal, pero para otros hay balanceos, regresiones, callejones sin salida, declives, discontinuidades. El hecho de encontrar secuencias-tipo no debería ocultar que hay personas que no dejan nunca de explorar, o que jamás llegan a estabilizarse, o que se desestabilizan"*

por razones psicológicas (toma de conciencia, cambio de intereses, cambio de valores) o externas (accidentes, cambios políticos, crisis económicas)" (p. 142).

Sikes (1985) desarrolló un estudio para analizar las diferentes etapas por las que atraviesan los profesores. La primera fase, comprendida entre los **21 y 28 años**, es una fase de exploración de las posibilidades de la vida adulta, y de iniciación de una estructura estable de vida. Los problemas de disciplina son los que más preocupan a los profesores, debido a la ausencia de autoridad. Además les preocupa a los profesores el dominio del contenido. Esta es también una fase de socialización profesional. La segunda fase viene comprendida entre los **28 y 33 años**, denominada por Levinson de Transición. Es la fase de la estabilidad en el puesto de trabajo para unos y la búsqueda de un nuevo empleo para otros. Los profesores en esta fase comienzan a estar más interesados en la enseñanza que en el dominio del contenido.

Los profesores en la tercera fase (**30 a 40 años**) se encuentran en un periodo de una gran capacidad física, e intelectual, lo que significa energía, implicación, ambición, y confianza en sí mismos. Es una fase de asentamiento, normalización, en la que los profesores intentan ser más competentes en su trabajo, y a veces buscan la promoción. Esta fase es especialmente difícil para las mujeres por la tensión que ocasiona la maternidad y la atención a los hijos. En este sentido merece destacarse la investigación llevada a cabo por Pajak y Blase (1989) en la que intentaron establecer las relaciones que se establecen entre la vida profesional y personal de los profesores. Estos autores encontraron trece factores que pueden afectar tanto positiva como negativamente al trabajo de los profesores. De entre los que afectaron más positivamente, se sitúa el ser padre o madre, en la medida en que proporciona un sentimiento de dedicación personal, y mayor comprensión hacia los alumnos. El segundo factor personal en orden de importancia fue contraer matrimonio, que para muchos profesores proporciona estabilidad y confianza.

Pero de la misma forma que para muchos profesores el estar casado y tener hijos se valoraba positivamente, otros profesores informaban que estos factores habían tenido una influencia negativa, especialmente en el caso de las profesoras que eran madres. Así, estos autores destacan que *"los profesores dijeron que se sentían frustrados, cansados y culpables como resultado de intentar ser a la vez padre y profesor. Cuando la situación se volvía especialmente conflictiva el papel que normalmente predominaba era el de padre, y las necesidades de sus hijos tenían prioridad sobre las de sus alumnos. El hecho de que ningún profesor varón informara que su paternidad había tenido un impacto negativo en su enseñanza probablemente es un indicador de la responsabilidad desproporcionadamente grande de atención a los niños que se le asigna a la mujer en nuestra cultura"* (p. 294).

La cuarta fase es la comprendida entre los **40 y 50/55 años**. Es la fase en la que los profesores ya se adaptan a la madurez, adoptando nuevos papeles en la escuela o en el sistema educativo. Suelen ser profesores que mantienen los principios y las costumbres de la escuela, aquéllos en quienes descansan muchas de las responsabilidades y lo hacen porque creen que es lo que deben hacer. Sin embargo esta reacción no es igual para todos. Algunos profesores no se adaptan a los cambios y se convierten en amargados, críticos y cínicos. La última fase es la comprendida entre los **50-55 hasta la jubilación**, y fundamentalmente es una fase de preparación de la jubilación, en la que los profesores relajan la disciplina, así como sus demandas hacia los alumnos.

Quizás el trabajo más difundido en los últimos años en relación al ciclo vital de los profesores sea la investigación llevada a cabo por Huberman (1989a y b) en Suiza mediante

cuestionarios y entrevistas a 160 profesores de enseñanza secundaria. Este es un trabajo que pretende superar la aparente *linealidad* de las fases identificadas por Sikes. En la Figura N° 5 (véase ANEXO) aparece el modelo que sintetiza estas fases.

La primera etapa que identifica Huberman es, al igual que Sikes (1985) la **Entrada en la carrera**, que incluye las fases de supervivencia y de descubrimiento. La supervivencia se traduce en el "choque con la realidad": la preocupación por sí mismo, las diferencias entre los ideales y la realidad (Veenman, 1984). El descubrimiento traduce el entusiasmo de los comienzos, la experimentación, el orgullo de tener la propia clase, los alumnos, de formar parte de un cuerpo profesional. La experiencia de entrada, según Huberman, se puede vivir según los profesores como fácil o difícil. Los que informan que es una etapa fácil, mantienen unas relaciones positivas con los estudiantes, un considerable sentido de dominio de la enseñanza, y mantienen el entusiasmo inicial. Los profesores que informan que es una situación negativa, lo asocian a una carga docente excesiva, a ansiedad, dificultades con los estudiantes, mucha inversión de tiempo, sentimiento de aislamiento, etc. Esto es algo que hemos constatado en nuestro estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes (Marcelo, 1991).

Entre los cuatro y seis años de experiencia docente se produce la fase de **Estabilización**. A menudo coincide con la obtención de una posición permanente como profesor (aprobar unas oposiciones), y con hacer un compromiso deliberado con la profesión. Se caracteriza esta etapa por un mayor sentimiento de facilidad al desarrollar las clases, dominio de un repertorio básico de técnicas instruccionales, así como de ser capaz de seleccionar métodos y materiales apropiados en función de los intereses de los estudiantes. Los profesores en esta etapa actúan de forma más independiente, y generalmente se sienten razonablemente bien integrados con los compañeros, y comienzan a pensar en la promoción.

La tercera fase, se denomina **Experimentación o diversificación**. Es una fase que no es igual para todos los profesores. Para algunos profesores sus energías se canalizan principalmente en mejorar su capacidad como docente: diversifican métodos de enseñanza, prueban nuevas prácticas y a menudo buscan fuera de la clase un estímulo profesional. Otro grupo de profesores centran sus esfuerzos en buscar la promoción profesional a través del desempeño de funciones administrativas. Un tercer tipo de profesores se caracterizan porque poco a poco van reduciendo sus compromisos profesionales, algunos de los cuales dejan la docencia o tienen otra dedicación paralela. Para estos profesores, esta fase supone un **Replanteamiento** cuyas características pueden ir desde un ligero sentimiento de rutina a una crisis existencial real en relación a la continuación en la carrera (Huberman, 1988).

La cuarta etapa representa la **Búsqueda de una situación profesional estable**, y se desarrolla entre los 40 y 50-55 años. Es un periodo que puede ser de cambio más o menos traumático para los profesores que a menudo se cuestionan su propia eficacia como docentes. También influye el hecho de estar rodeados de gente más joven, tanto por parte de los estudiantes (cada vez llegan más jóvenes) como de sus propios compañeros. Hay dos grupos de profesores: El primero, caracterizado por la **Serenidad y distanciamiento afectivo**. Se trata, como apunta Leithwood (1992) más bien de un estado de ánimo en que los profesores se sienten menos enérgicos, incluso menos capacitados, pero más distendidos, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase. Asimismo se va produciendo un distanciamiento afectivo con respecto a los alumnos, provocado principalmente porque los alumnos ven al profesor más como un padre que como a un igual. Son profesores que dejan de preocuparse por la promoción profesional y se preocupan más por disfrutar con la enseñanza. Estos profesores se convierten en la columna

vertebral de la escuela, los guardianes de sus tradiciones. Un segundo grupo sin embargo, se estanca, se vuelven amargados y es poco probable que se interesen por su desarrollo profesional. Es la fase denominada **Conservadurismo**: tiene que ver con la actitud de algunos profesores entre los 50 y 60 años de queja sistemática contra todo: los compañeros, los alumnos, el sistema. Es una queja no constructiva y por tanto conservadora (Huberman, 1989).

La última etapa que identifica Huberman es la **Preparación de la jubilación**. Se encuentran tres patrones de reacción ante esta etapa: Uno es un **Enfoque positivo**, y supone un interés en especializarse más aun, preocupándose más por el aprendizaje de los alumnos, trabajando con los compañeros con los que mejor se lleva. Un segundo patrón es el **"Defensivo"**, y siendo similar al anterior, muestra menos optimismo y una actitud menos generosa hacia las experiencias pasadas. Finalmente, Huberman encuentra a los **"Desencantados"**, gente que adopta patrones de desencanto respecto a las experiencias pasadas, están cansados y pueden ser una frustración para los profesores más jóvenes.

Los estudios de Sikes (1985) y Huberman (1990) a los que hemos hecho referencia hacen referencia concreta a las diferentes fases por las que atraviesan los profesores en función de sus edades. Burke (1990) completa el análisis anterior a través de un modelo en el que plantea que la evolución del ciclo vital del profesor no es un proceso unívoco, sino que debe ser entendido en función de dos grandes dimensiones: personal y organizativa. Desde el punto de vista **personal**, existen diversos factores que influyen en los profesores: las relaciones familiares, las crisis personales, las crisis, etc. El ambiente organizativo, por otra parte, influye en la carrera profesional a través de las regulaciones de la profesión, los estilos de gestión, las expectativas sociales, etc.

UN MODELO DE SÍNTESIS: LA APORTACIÓN DE LEITHWOOD

Hemos descrito en las páginas anteriores diferentes teorías y modelos tanto sobre el desarrollo de las personas adultas, especialmente los profesores, como sobre el ciclo vital de los docentes. Se han presentado inicialmente como dos tradiciones diferenciadas, aunque es evidente que tienen mucho que ver entre sí. Los ciclos cronológicos están indudablemente relacionados con los ciclos madurativos a nivel personal, cognitivo o moral. Puesto que avanzamos en la medida en que somos capaces de relacionar e integrar conocimientos, es por lo que hemos dejado para el final de este epígrafe la propuesta que recientemente ha planteado Leithwood (1992) en la que intenta poner en relación tres componentes básicos para comprender el desarrollo profesional de los profesores.

Se observa en la Figura N° 6 (véase ANEXO) que el desarrollo de la competencia profesional es un proceso en el que se produce una evolución, al igual que ocurre en las diferentes fases del desarrollo personal. Aquí, Leithwood identifica seis fases que tienen mucha relación con las Etapas de Preocupaciones que anteriormente hemos revisado dentro del Modelo CBAM. Para Leithwood, la primera etapa supondría el **Desarrollo de destrezas de supervivencia**, en la que el profesor llega a dominar destrezas de gestión de clase, a utilizar diferentes modelos de enseñanza, aunque los profesores en esta etapa sean incapaces de reflexionar sobre la elección de un

modelo u otro. A nivel de desarrollo personal, esta fase se correspondería con la fase de autoprotección, y concretismo cognitivo.

La segunda fase sería la de **Competencia en las destrezas básicas de enseñanza**, e implica que el profesor posee destrezas de gestión de clase bien desarrolladas; destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los alumnos. El tercer nivel se denomina de **Desarrollo de flexibilidad instruccional**, y es aquél en el que el profesor tiene automatizadas las destrezas de gestión de clase; es consciente de la necesidad de conocer y manejar otros modelos de enseñanza, de forma que la elección de un modelo de enseñanza se realiza a partir de analizar el interés para los alumnos. Esta es una etapa que se relaciona con una mayor consciencia moral de los profesores, así como por una implicación en nuevas actividades que le permitan un mayor desarrollo profesional. En la cuarta fase, los profesores adquieren **Competencia profesional** de forma amplia y reflexiva, tomando la gestión de clase integrada en un programa, y no tratada de forma independiente, así como se posee ya un dominio experto en la aplicación de un amplio repertorio de modelos de enseñanza. La evaluación de los alumnos se lleva a cabo de forma formativa y sumativa, utilizando una variedad de técnicas.

Si las anteriores etapas representaban un proceso de adquisición de competencia profesional a nivel de enseñanza, en las siguientes etapas el componente didáctico deja su lugar al de asesoramiento. Al igual que en las Etapas de Preocupaciones de los profesores existe una etapa de Colaboración, Leithwood -seguramente basándose en el modelo CBAM aunque no lo reconozca explícitamente- identifica la etapa que denomina **Contribución al desarrollo didáctico de los compañeros**, en la cual el profesor puede desempeñar actividades de asesoramiento, mentorazgo, supervisión de compañeros que se encuentren en etapas previas. La última etapa del desarrollo de la Competencia profesional la denomina Leithwood como de **Participación en decisiones educativas de alto nivel** en el sistema educativo.

Parece que Leithwood (1992) peca de optimismo al esperar que sólo los profesores que llegan a este nivel de desarrollo profesional sean los que participen en las decisiones políticas. No es así en nuestro país -y me temo que en muchos otros países. Sin embargo, merece la pena destacar las características que estos profesores poseen: existe en ellos una preocupación por la mejora de la escuela, aceptando las responsabilidades necesarias para conseguir ese objetivo. Son profesores con habilidad para ejercer liderazgo tanto formal como informal con grupos de adultos tanto dentro como fuera de la escuela, con un amplio marco conceptual para comprender las relaciones entre las decisiones a diferentes niveles en el sistema educativo, y están bien informados sobre política a diferentes niveles

El modelo de Leithwood muestra que los profesores son sujetos adultos, que como tales aprenden y se implican en situaciones formativas. Además, que los profesores, también como personas adultas, evolucionan a lo largo de su vida. Esta evolución no sólo es fisiológica, sino fundamentalmente cognitiva, personal, y moral. Asimismo, los profesores, ya como profesionales de la educación, evolucionan en la adquisición de la competencia profesional necesaria para desarrollar con eficacia su actividad docente.

TRAYECTORIAS FORMATIVAS COMO PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Hemos planteado que los profesores se diferencian en función de su madurez profesional, del grado de compromiso que son capaces de asumir, y ello tiene que ver de una parte con su etapa de desarrollo evolutivo (no con la edad necesariamente), y con el momento del ciclo vital en que se encuentren. De esta forma, nos parece prioritario que las ofertas de actividades de desarrollo profesional tiendan a lo que hemos venido llamando "**trayectoria profesional**" (trayecto de formación planificado, en el que confluyen las iniciativas individuales de los profesores, con las ofertas generales de las instituciones de formación, tendentes a responder a las diversas y especializadas necesidades de formación, para permitir la adquisición de competencia profesional que facilite el desempeño de diferentes roles y funciones en el sistema educativo por parte de los profesores).

La idea de las trayectorias de formación nos dirige, en primer lugar a la necesidad de flexibilizar las opciones formativas, de manera que puedan responder a las demandas de individuos o grupos en diferentes momentos de desarrollo. Una clasificación de los diferentes niveles de desarrollo profesional podríamos elaborarla partiendo de las Etapas de Preocupaciones de Profesores (Hall y Hord, 1987) que analizamos anteriormente. Podríamos hablar de cuatro niveles de desarrollo profesional:

- **Despreocupación, indiferencia:** *Profesores con un bajo nivel de inquietud por su desarrollo profesional, bien por rechazo manifiesto, bien por considerar que las ofertas de formación son poco atractivas.*
- **Información:** *Profesores con una mínima preocupación por su mejora, pero con un limitado nivel de compromiso profesional, que les puede llevar a aceptar participar en actividades de formación puntuales, pero no se implican en actividades que requieran más tiempo y dedicación (proyectos de innovación, seminarios, etc.)*
- **Construcción/Profundización:** *Profesores que han realizado cursos de iniciación en algún área curricular, y que continúan trabajando en grupos, en seminarios permanentes, en proyectos de innovación, asesorados por otros profesores.*
- **Orientación/asesoramiento:** *Correspondería este nivel a profesores con una trayectoria profesional amplia, de implicación en proyectos de innovación, y que pueden desempeñar tareas de asesoramiento a otros profesores que se inician en estos proyectos, de formador en cursos de iniciación, o de mentores de profesores principiantes (Marcelo y Sánchez, 1990, Sánchez, 1993).*

Una limitación que puede tener este planteamiento es que se entienda la trayectoria profesional como una opción individual. Nos parece que tiene sentido hablar también de *trayectorias grupales de formación*, en la medida en que respondan al trabajo realizado por un grupo de profesores a lo largo de un tiempo determinado. Si es así, y tal como pretendemos representar en

la Figura N° 7 (véase ANEXO), se pasaría de un **modelo radial** de comunicación entre las instituciones de formación (Centros de Profesores) con los profesores, a un **modelo concéntrico**. Las características de este modelo serían que, siendo el Centro de Profesores la institución que coordina el proceso de desarrollo profesional, se podrían establecer conexiones entre profesores que se sitúan en los diferentes niveles de desarrollo.

De esta forma, los profesores en los niveles superiores de desarrollo profesional podrían realizar tareas de asesoramiento a grupos de trabajo de otros profesores que se inicien en el desarrollo curricular, o en investigación. También los grupos de profesores en el nivel de **Profundización** podrían realizar actividades de difusión de sus trabajos con profesores de los niveles más inferiores. Ello se facilitaría, retomando la idea del MAPRE "Mapa Permanente de la Renovación Educativa", que permitiría conocer y documentar las diversas innovaciones realizadas por los profesores (Fernández Pérez, 1988).

Hemos afirmado anteriormente la necesidad de entender el desarrollo profesional de los profesores como un proceso que no sólo implica a individuos, sino, fundamentalmente a grupos. Pero para que podamos planificar actividades de desarrollo profesional en las escuelas, es preciso que existan algunas condiciones que faciliten el proceso. Loucks y sus colaboradores (1987) han propuesto algunas condiciones que han de cumplir dichas actividades.

En primer lugar, **cooperación y colaboración**. La cooperación influye en que se cree un clima de apoyo individual y cambio organizativo, de forma que se aleje de la idea de que el desarrollo del profesor es una actividad individual. La segunda característica que plantean Loucks y otros (1987) es la **capacidad de experimentación y de aceptar riesgos**, es decir estar abiertos a cambiar y aceptar llevar a cabo en nuestras clases algo nuevo. En tercer lugar, **Incorporación del conocimiento disponible**: las actividades de desarrollo profesional han de basarse en los modelos procedentes de la investigación, y de la teoría (Louis y Miles, 1990).

En cuarto lugar, se plantea la necesidad de que exista una **adecuada implicación de los participantes en el establecimiento de metas, desarrollo, evaluación y toma de decisiones**, con el objetivo de facilitar la participación y la motivación inicial, aunque, como ya se ha mostrado anteriormente ello no es determinante. Quinto, **tiempo para poder trabajar en las actividades de desarrollo profesional y para asimilar nuevos aprendizajes**. El tiempo es una necesidad y una limitación para el desarrollo del profesor, puesto que si no se da tiempo a los profesores es imposible que se pueda investigar o reflexionar. En sexto lugar, toda actividad de desarrollo profesional requiere **liderazgo y apoyo sostenido de la administración**. El liderazgo representa la capacidad de miembros del grupo para dinamizar, incorporar iniciativas, dirigir el proceso. En séptimo lugar se requiere que existan **incentivos y recompensas apropiados**, que contribuyan a motivar a los profesores, ya sea mediante incentivos económicos, personales o profesionales. En octavo lugar, y a esto ya nos hemos referido anteriormente, las actividades de desarrollo profesional deberían estar planificadas **sobre la base de los principios del aprendizaje adulto y los procesos de cambio**. En noveno lugar, debería buscarse la posible **integración de las metas y necesidades individuales con las metas de la escuela y de la comarca (zona de influencia del CEP)**.

BIBLIOGRAFIA

- BURKE, P. et al. (1990) (Eds.). *Programming for staff development*, London, Falmer Press.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. (1986). "Teachers' thought processes". En WITTRICK, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*. New York: McMillan, 255-296.
- CUBAN, L. (1992). "Curriculum stability and change". En P. JACKSON (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, pp. 216-247.
- DUFFY, G. y ROEHLER, L. (1986). "Constraints on teacher change". *Journal of Teacher Education*, XXXVII (1), pp. 55-59.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid, Escuela Española.
- FULLAN, M. (1986). "The management of change". En E. HOYLE and A. MCMAHON (Eds.). *World yearbook of education 1986. The management of schools*, New York, Kogan Page, pp. 73-86.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago, Teacher College Press.
- GUSKEY, T. (1986). "Staff Development and the Process of Teacher Change". *Educational Researcher*, Vo. 15, No. 5, pp. 5-12.
- HALL, G. and HORD, S. (1987). *Change in Schools*, New York, SUNY Press.
- HUBER, G. and ROTH, J. (1990). "Teachers' Classroom Activities and Certainty/Uncertainty Orientation". En C. DAY et al. (Eds.). *Insight into Teachers' Thinking and Action*, London, Falmer Press, pp.119-132.
- HUBERMAN, M. (1988). "Teacher careers and school improvement". *Journal of Curriculum Studies*. Vol.20, n° 2, pp.119-132.
- HUBERMAN, M. (1989). "La maîtrise pédagogique á différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire". *European Journal of Teacher Education*, 12 (1), pp. 35-42.
- HUBERMAN, M. (1990). "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". *Curriculum*, No. 2, pp. 139-160.
- HUBERMAN, M. y SCHAPIRA, A. (1986). "Ciclo de vida y enseñanza". En ABRAHAM, A. *El enseñante también es persona*. Barcelona : Gedisa, 41-51.
- KNOWLES, M. (1984). *The Adult Learner: A neglected species*. Gulf, Houston.
- KORTHAGEN, F. (1988). "The influence of learning orientations on the development of reflective teaching". En J. CALDERHEAD (Ed.). *Teacher Professional Learning*, London, Falmer Press, pp. 35-50.
- KROATH, F. (1989). "How do teachers change their practical theories". *Cambridge Journal of Education*, Vo. 19, No. 1, 59-69.
- LEITHWOOD, K. (1992). "The Principal's Role in Teacher Development", En M. FULLAN and A. HARGREAVES (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, pp. 86-103.
- LOUCKS, S. and MELLE, M. (1982). "Evaluation of staff development: How do you know it took?". *Journal of Staff Development*, April, pp. 102-117.
- LOUCKS-HORSLEY, S. et al. (1987). *Continuing to learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover, The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- LOUCKS-HORSLEY, S. and STIEGELBAUER, S. (1991). "Using Knowledge of Change to Guide Staff Development". En A. pp. 15-36.

- LOUIS, K. and MILES, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago, Teacher College Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987). *El pensamiento del profesor* Barcelona, CEAC.
- MARCELO GARCÍA, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, CIDE.
- MARCELO GARCÍA, C. (Dir.) (1993) *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*, Sevilla, Memoria de Investigación.
- MARRERO ACOSTA, J. (1991). "Teorías implícitas del profesorado y curriculum". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 197, pp. 66-68.
- MERRIAM, S. and CAFFARELLA, R. (1991). *Learning in adulthood*, New York, Jossey-Bass
- MITCHELL, S. (1988). *Applications of the Concern-Based Adoption Model in Program Evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- OJA, S. (1989). "Teachers: Ages and stages of adult development". En M. HOLLY and C. MCLOUGHLIN (Eds.). *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press, pp. 155-172.
- OJA, S. (1991). "Adult Development: Insight on Staff Development". En A. LIEBERMAN and L. MILLER (Eds.). *Staff Development for Education in the '90*, Chicago, Teacher College Press, pp. 37-60.
- PAJAK, E. and BLASE, J. (1989). "The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis". *American Educational Research Journal*, Vo. 26, No. 2, pp. 283-310.
- PETERSON, P., CLARK, C. and DICKSON, W. (1990). "Educational Psychology as a Foundation in Teacher Education: Reforming an Old Notion". En S. TOZER, T. ANDERSON, and B. ARMBRUSTER (Eds.). *Foundational Studies in Teacher Education. A Reexamination*, New York, Teacher College Press, pp. 24-48.
- PICKLE, J. (1985). "Toward teacher maturity". *Journal of Teacher Education*, 36 (4), 55-59.
- PINTRICH, P. (1990). "Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education". En R. HOUSTON (Ed.). *Handbook of Research on teacher Education*, New York, Macmillan, pp.826-857.
- RIVAS NAVARRO, M. (1987). "La formación docente para la innovación didáctica: factores restrictores de la innovación". En P. DE VICENTE et al. (Eds.). *La formación de los profesores*, Granada, Servicio de Publicaciones, pp. 613-624.
- RUTHERFORD, B. y HALL, G. (1990). *Concerns of teachers: revisiting theory after twenty years*. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston, MA.jmc
- SIKES, P. (1985). "The life cycle of the teacher". En BALL, S. J. y GOODSON, I. F. (Eds.) *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 67-70.
- SIKES, P. (1992). "Imposed Change and the Experienced Teacher". En M. FULLAN and A. HARGREAVES (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, pp. 36-55.
- SPRINTHALL, N. and SPRINTHALL, L. (1981). "Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective". *Theory into Practice*, Vo. 19, No. 4, pp. 278-286.
- TENNANT, M. (1991). *Adulthood y Aprendizaje. Enfoques psicológicos*, Barcelona, El Roure.
- THIES-SPRINTHALL, L. and SPRINTHALL, N. (1987). "Preservice teachers as adult learners: A new framework for teacher education". En M. HABERMAN and J. BACKUS (Eds.). *Advances in Teacher Education*. Vo. 3, Norwood, Ablex, pp. 35-56.
- TIEZZI, L. (1992). *Conditions of Professional Development Which Support Teacher Learning*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association

- VEENMAN, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, Vo. 54, No. 2, pp. 143-178.
- VILLAR, L. M. (1992D). "Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica". En ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (coords.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 97-121.

ANEXO

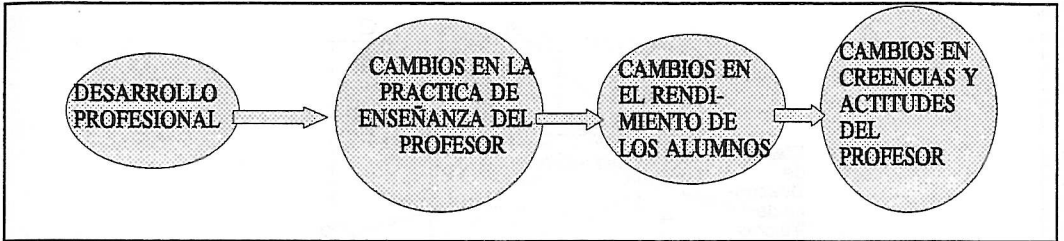


Figura Nº 1. Modelo de Cambio del Profesor (Guskey, 1986)

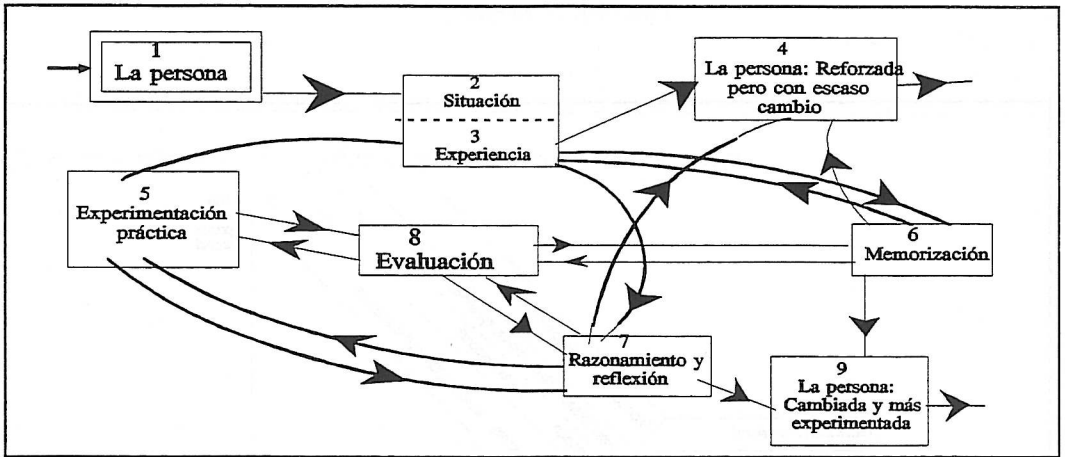


Figura Nº 2. Modelo sobre la Experiencia adulta de Jarvis (Merriam y Caffarella, 1991).

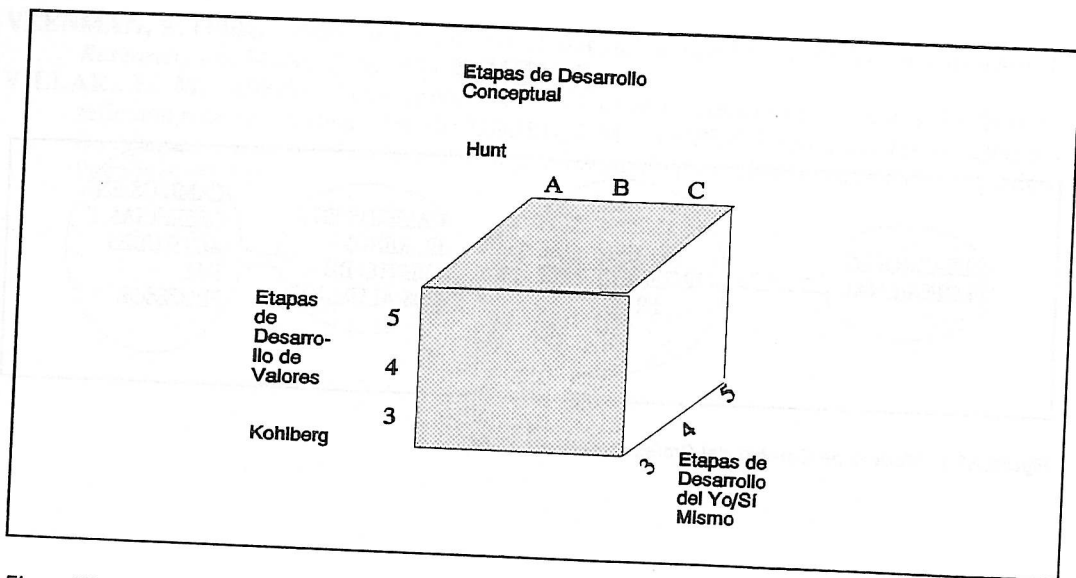


Figura N° 3. Tres aspectos del Desarrollo del Profesor (Thies-Sprinthall y Sprinthall, 1987)

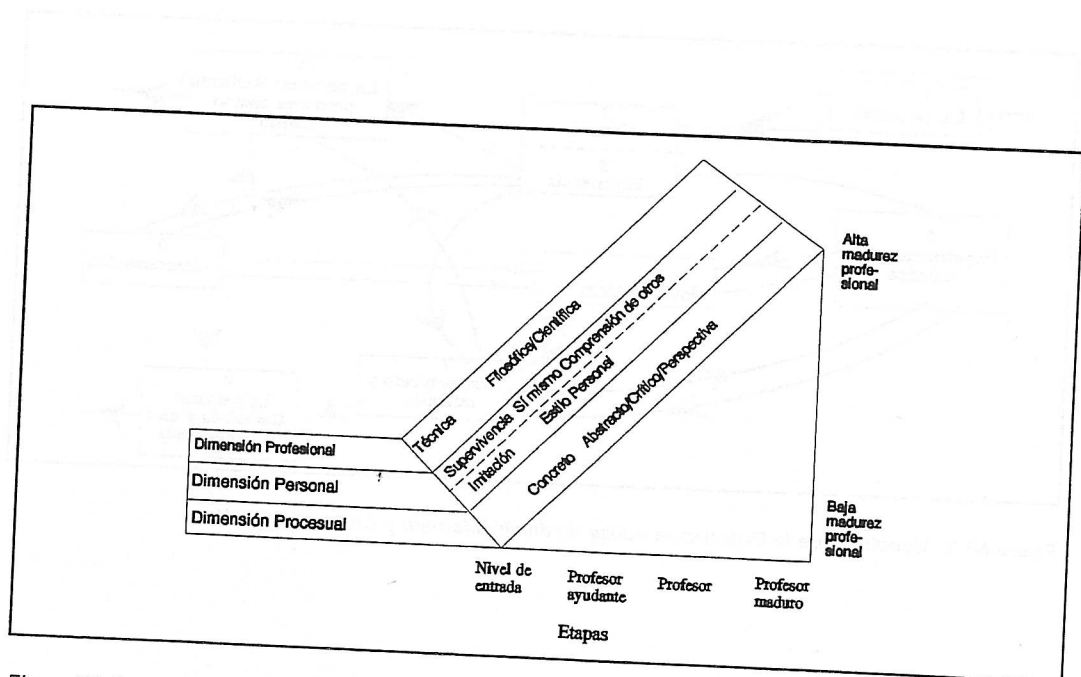


Figura N° 4. Factores evolutivos hacia el desarrollo de la madurez de los profesores (Pickle, 1985)

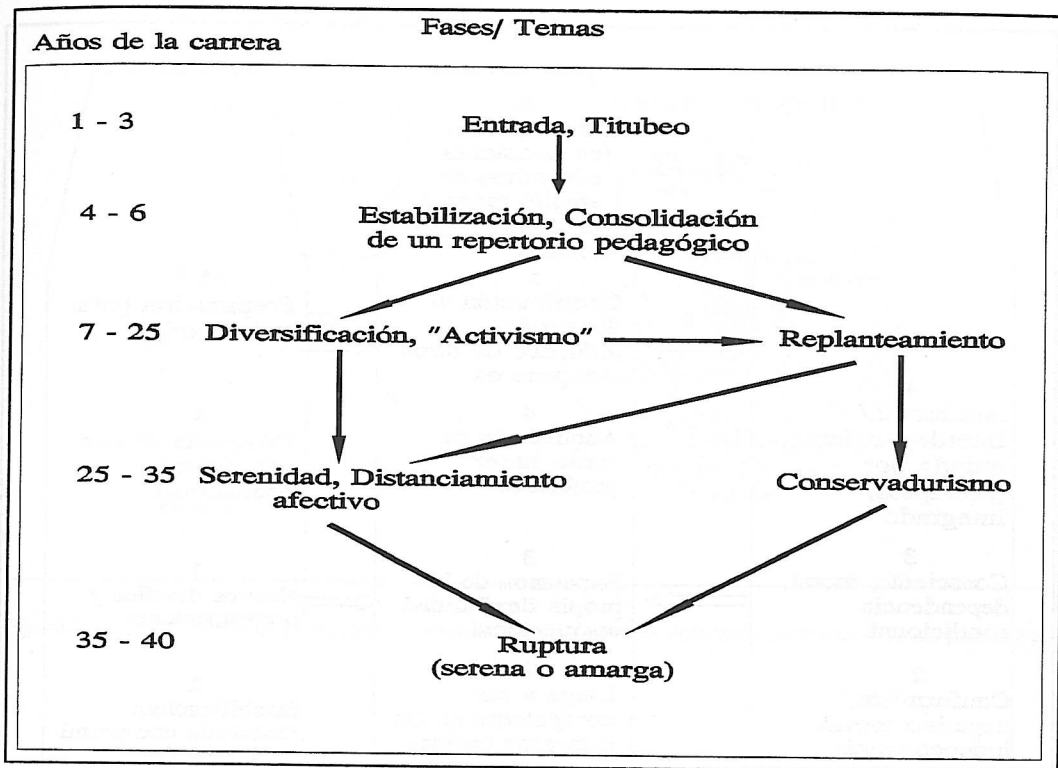


Figura Nº 5. Etapas, fases y años de la carrera docente (Huberman, 1990)

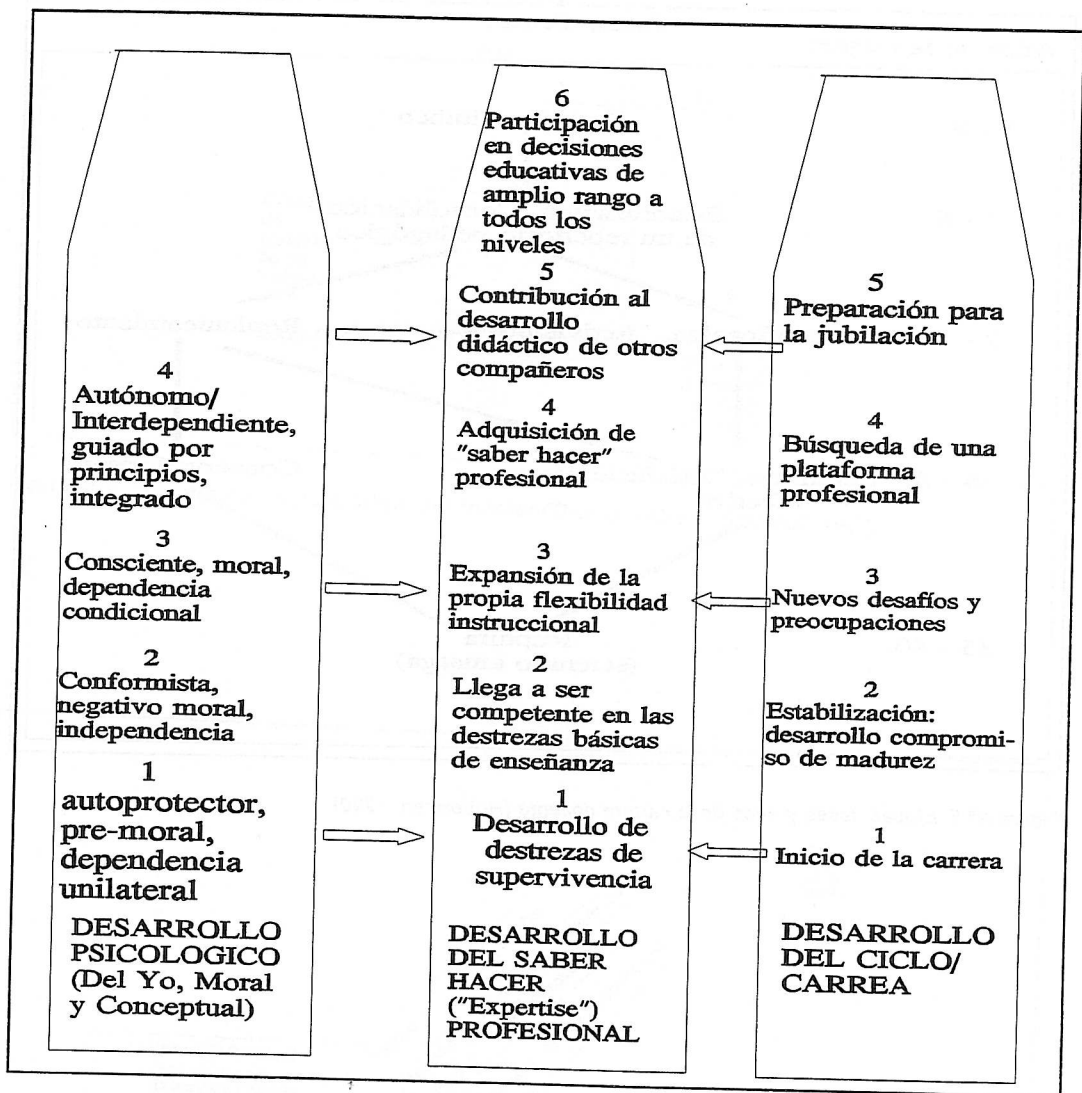


Figura Nº 6. Modelo de integración del Desarrollo Psicológico, Ciclos Vitales y Desarrollo de la Competencia profesional (Leithwood, 1992)

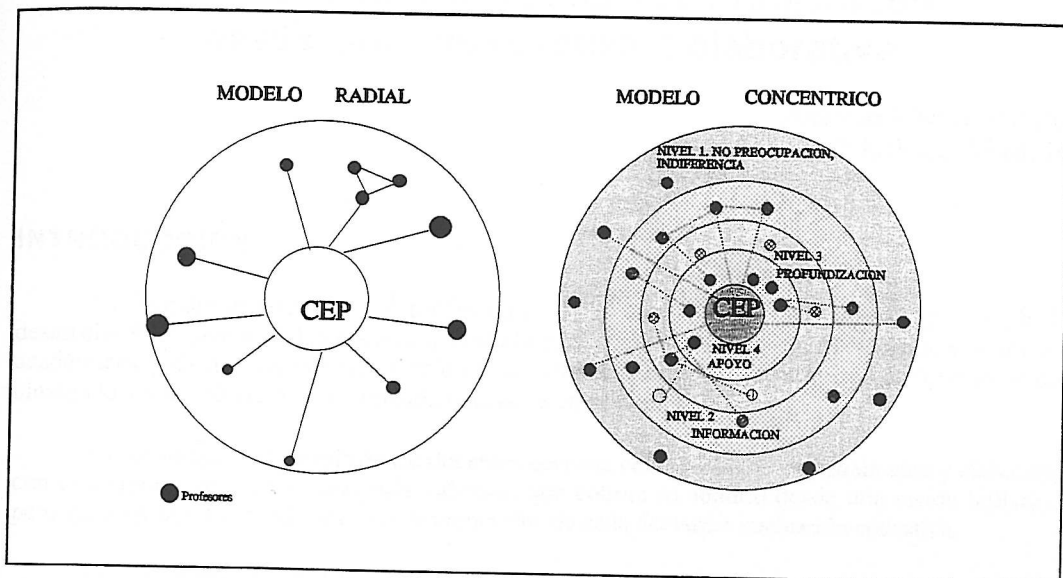


Figura N° 7. Modelos radial y concéntrico para la planificación del desarrollo profesional de los profesores