



La formación y el desarrollo profesional de los profesores

Antonio Rus Arboledas

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

RESUMEN

La presente comunicación constituye una reflexión basada en la teoría y en la práctica profesional sobre la formación de los profesores. Se parte de la hipótesis de que una formación inicial, caracterizada por una rigurosa formación científico-cultural y psicopedagógica; así como por un buen conocimiento de los métodos de investigación educativa y unas adecuadas prácticas de enseñanza constituyen el punto de partida deseable para un óptimo desarrollo profesional. Se apuesta por un modelo de profesor reflexivo, crítico y activo; capacitado para el trabajo en equipo y para un desarrollo profesional autónomo.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional, investigación, prácticas de enseñanza, cambio y formación.

Introducción

La presente comunicación constituye la reflexión que acerca de la formación de los profesores -inicial y permanente- vengo realizando. Pretendo manifestarla con el objeto de estimular más el debate. El momento *de reformas* que vivimos lo propicia.

La reflexión, quizás abundante en citas, sigue el esquema siguiente:

- a) En primer lugar expresamos la importancia del profesorado en el sistema educativo y, por tanto, para el conjunto de la sociedad y nos preguntamos por los requisitos pertinentes para adquirir la condición de profesor experto.
- b) En segundo lugar exponemos algunas de las aportaciones que el desarrollo histórico de la formación de los profesores brinda y hacemos un breve análisis de la situación actual.

(*) Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Campus Universitario de Cartuja. 18002 Granada.



c) A continuación conceptualizamos la función del profesor y dibujamos el modelo de profesor que encontramos más acorde con la investigación psicopedagógica, el momento científico-cultural actual y nuestra experiencia profesional.

d) Por último ofrecemos algunas pautas sobre la formación inicial y permanente: su relación e interdependencia: para concluir con una recensión bibliográfica. Vayamos por partes.

Significación

La formación de profesores es una de las piedras angulares de cualquier intento de renovación del sistema educativo; su adecuada formación cultural, su especialización científica y su formación psicopedagógica configuran la calidad de la educación de un país.

En palabras del Grupo de Expertos nº 15, Consejo de Universidades (1988, p. 65) *La repercusión que la formación de los profesores tiene sobre el sistema educativo ha de obligar a plantearnos las necesidades del mismo, contemplándola como una formación profesionalizadora*. Y es que la concepción que se haga de la formación de profesores refleja en última instancia la valoración que sobre la educación se tiene, siendo el profesorado reflejo y condición de esa educación y de esa sociedad.

No es nuestra intención, en esta ocasión, hacer un listado de las funciones del profesor, ni tampoco definir qué currículo es el más pertinente; sino describir el marco y las líneas nuevas que conforman su formación inicial y su formación permanente, entendida ésta como desarrollo profesional.

Qué duda cabe que al hablar de formación de profesores no nos referimos a profesores de E.G.B. solamente, sino a la formación requerida a todo tipo de profesor, de cualquier nivel.

Antes de proseguir y, dada cuenta de la importancia de la figura del profesor, debemos preguntarnos:

Problemática

¿Qué es la capacidad profesional del profesor? ¿Existen competencias específicas que sólo poseen los profesores como grupo profesional? ¿Qué debe saber un profesor? ¿Cómo se adquiere la condición de experto?, se pregunta Zeichner, Mr. Kenneth (1988). ¿Qué cambios en conocimientos, destrezas y opiniones ocurren en el profesor aprendiz? Lo que se pretende es desvelar y describir qué conocimientos realmente impactan al profesor y luego inciden en su trabajo. ¿Qué relación existe entre la formación y la práctica? ¿Cómo influir en el estilo cognitivo del futuro profesor y mejorarlo?. Nos preguntamos: ¿Qué currículo y metodología resolverán el estilo psicopedagógico con el que el profesor abordará la situación de enseñanza y con la que decidirá qué hacer? Por otro lado, ¿Cómo ayudar al profesor a que desarrolle el conocimiento? ¿Es sólo para que transmita el conocimiento? ¿Será para que vaya cambiando, para que vaya desarrollándose como profesional? ¿Cómo ayudar a que se desarrolle profesionalmente?.

Acudamos a la lección de la Historia con el objeto de contextualizar y dar un mejor sentido a esta comunicación. Digamos ante todo, que la formación inicial de profesores para el nivel de Enseñanzas Medias como tal podemos asegurar que es inespecífica;



o mejor, inexistente. De modo que hablar de formación inicial de profesores es referirse a la formación de profesores de E.G.B. que en España se identifica con sus centros de formación, las Escuelas Normales, que cuentan ya con más de siglo y medio de existencia; concretamente desde 1838, aunque con anterioridad había instituciones que se reservaban la función de seleccionar a los maestros. Desde 1970, las Escuelas Normales pasan a denominarse Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. y se encardinan dentro del ámbito de la Universidad, en cuyo contexto desarrollan su actividad de formación de profesores de E.G.B..

El recurso a la explicación histórica

No vamos a realizar un estudio sobre el desarrollo histórico de la formación de profesores; solamente mostraremos la reflexión que nos merece el estudio que hemos efectuado sobre las Escuelas Normales y, en especial, sobre los respectivos Planes de Estudio; pues ellos marcan la pauta definitoria y esbozan qué intenciones han presidido la formación de los profesores. Estas son las ideas principales:

- * La duración de los Planes de Estudio aumentan a lo largo de la historia, aunque con ciertas inflexiones bien acusadas. El ingreso en ellas ha sido poco exigente y quizás ha predominado en todo caso la idea de *bajo coste* en la *producción* de maestros.

- * Se da un avance progresivo y secuencial que oscila desde la acentuación de las notas de personalidad que deben adornar al futuro maestro hasta poner el énfasis en el ofrecimiento de una mejor fundamentación científico-técnica.

- * Se aprecia claramente el aumento que en el currículo adquieren las disciplinas de índole psicopedagógica-profesional.

- * Las didácticas específicas van cobrando presencia sustantiva, especialmente desde el Plan de 1967.

- * Las Prácticas de Enseñanza constituyen un eje conductor inequívoco en la Historia de la formación de profesores en España. Otra cosa es la naturaleza de las mismas y su desarrollo real; pero su presencia en los distintos planes es siempre muy acusada.

- * En general, los Planes de Estudio respectivos ofrecen un nivel de respuesta insuficiente, de modo que cuando entran en vigor ya se demanda una nueva ordenación. Dicho de otro modo, la exigencia es superior a la oferta ofrecida, si exceptuamos el Plan de 1931, también llamado *Profesional*, que eleva la formación de profesores a nivel universitario, integra con acierto la formación teórica y práctica y marca una tendencia psicopedagógica-profesional, relevante; en esta época las Escuelas de Magisterio se situaron en la vanguardia europea.

En resumen: El proceso histórico amplía la duración de los estudios, presta una progresiva mayor atención a los contenidos científicos; la formación psicopedagógica y didáctica va cobrando más presencia y las prácticas de enseñanza constituyen una constante.

Pero, ¿Cuál es la situación actual? ¿Cuál es el último plan de estudios? ¿Qué lectura nos merece? Nos estamos refiriendo al actual Proyecto de Reforma en curso, Consejo de Universidades (1988). Brevemente digamos que contempla necesidades largamente sentidas, respecto a la formación psicopedagógica de los profesores; pero a nuestro en-



tender ello será inviable si el período de formación no se amplía por lo que se refiere al profesor de primaria, a cinco cursos académicos. De esta manera, sí habría condiciones para posibilitar una *Orientación y Prácticas de Enseñanza* adecuadas y para dotar al futuro profesor de un nivel de competencia, respecto a la *metodología investigativa, descriptor decisivo de análisis sobre su propio trabajo, de innovación, de cambio educativo y, por tanto, de desarrollo profesional*. Una sociedad cada vez más culta debe de estar dotada de un profesorado culto y competente profesionalmente. Como es lógico, estas exigencias son extensivas por igual a los profesores de educación secundaria, cuyo currículo habría que modificar en el sentido que aquí se apunta.

Efectuadas estas consideraciones, nos interesa ahora esbozar qué tipo de análisis nos merece la formación de los profesores en la actualidad. Así, prefiguraremos los criterios definitorios de nuestra consideración acerca de la formación de profesores, entendida como un continuo que abarca desde la formación inicial hasta su desarrollo profesional.

Análisis sobre la formación de los profesores hoy

A) La Formación Inicial de los profesores de E.G.B.

Sinteticemos en unos puntos el análisis que se hace.

1. Se dice que las Escuelas de Formación del profesorado *se mueven en un plan normativo, ignoran la realidad escolar y consideran al maestro como mero transmisor de conocimientos*, Abos Olivares, P. (1988). Gimeno Sacristán, J. (1982, p. 91) asegura que *del análisis del contenido del currículo de las Escuelas Universitarias de Magisterio se desprende la existencia de una carencia de un modelo explícito de profesor y de sus funciones*. Refleja un planteamiento curricular no estrictamente profesionalizador ya superado en la formación de profesores. *Se trata, añade, de la postura culturalista que cree que la simple posesión de un saber capacita para su enseñanza* y que no se puede transmitir a otro con claridad lo que no se domina bien. Considera al profesor como mero transmisor y por tanto el alumno de magisterio es considerado como una vasija que hay que llenar de contenidos. La filosofía que subyace es de carácter racionalista. *En la situación actual, los contenidos que se dan en la formación de profesores y la metodología con la que se imparten no son capaces de modificar el pensamiento del profesor, incidiendo en su mentalidad y en sus actividades que son previas a la formación*, Gimeno Sacristán, J. (1983, p. 60). *Ocurre así que se refuerza y se reproduce un estilo educativo muy poco científico, en el que el profesor es un propagador; rutinizando los usos metodológicos*, Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980).
2. Los Planes de Estudios no responden a las necesidades sentidas por la Sociedad. El documento elaborado en Barcelona por delegaciones de distintas Escuelas de Formación del Profesorado (1989) recoge que *los planes de estudio vigentes...no responden a las necesidades del sistema educativo* y agrega además que en el actual Proyecto de Reforma *...no se sabe qué modelo de profesor preparar ni para qué funciones*. Para García J. E. (1987) *el aula no tiene historia y está en una época sedal*, dice a través de un símil tomado de la biología. Sólo la escuela parece al margen de la evolución social acelerada...los cambios han sido sólo epidérmicos. A este respecto, Tonucci, F (1988) afirma que en su país ha habido una lluvia de reformas; ha cambiado casi todo, menos los niños. Tampoco ha cambiado, agrega, la formación de los profesores.



3. La formación teórico-práctica es insuficiente y deficitaria, Landsheere (1977), Mialaret (1980). Harberman, A. M. (1982). Esta crítica y otras similares son asumidas por especialistas como Villar Angulo, L. M. (1977), Martín Ibáñez, R. (1978, 1982), Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980), Bernat Montesinos, A. (1982) y han estado presentes en los distintos Seminarios y Jornadas que sobre la Formación del Profesorado han celebrado los profesores de las Escuelas de Magisterio, incluido el documento recientemente elaborado en Barcelona (noviembre de 1989) por representantes de Escuelas de Formación del Profesorado.

Esta falta de conexión entre teoría, acción y realidad quita a esta teoría su potencial crítico y regenerador.

4. Las teorías formales y la investigación que se presenta en los programas de formación de profesores, poco o nada inciden en la formación del pensamiento práctico, a menos que prorroguen y cuestionen vitalmente el sentido de alguno de sus componentes básicos (teorías, creencias, ideologías, perspectivas) o que puedan ser incorporadas como instrumento de análisis de los problemas prácticos o de esquemas de proposición para la actuación concreta, Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1988).

5. Para Zeichner, Mr. Kenneth (1988), *Los programas de formación sólo son una de las maneras de aprender, de formarse los profesores*. De los quince programas de formación vigentes en su país, uno de ellos no incluye la enseñanza formal de la pedagogía. Se admite que la formación viene o puede venir por vías diversas. Y es que la formación de los profesores es como una caja negra. El currículo implícito u oculto, de hecho, es tan importante como el currículo formal.

B) La Formación inicial de los profesores de EE.MM.

Ya hemos comentado que la formación Inicial de los profesores de EE.MM. no existe como tal.

C) La Formación permanente de los profesores de E.G.B. y EE.MM.

Respecto a la formación permanente de los profesores de E.G.B. y de EE.MM., quizás lo más característico, determinante y casi único hasta hace bien poco, ha sido la realización de cursos. Cursos y programas desarrollados a través de los I.C.E.s. fundamentalmente y que por lo general:

- * Se han desarrollado fuera del contexto educativo, donde el profesor desarrolla su actividad profesional.

- * No han respondido a programas de innovación generados a través de la dinámica de trabajo propia de los centros.

- * A veces y como consecuencia de lo anterior, los profesores asistentes a esos cursos no han podido implementar y traducir en sus centros las ideas y cuestiones tratadas; incluso la propia asistencia no siempre ha sido bien considerada por los propios compañeros.

- * Han sido cursos fragmentarios, que no han venido a dar respuesta a las verdaderas necesidades de los profesores, ni han respondido a modelo psicodidáctico o educativo alguno. De ahí la crítica que han recibido.

Esta situación se ha empezado a corregir parcialmente, al haberse acercado la oferta más a los centros y al haberse diversificado en sus modalidades. No obstante, entendemos que se ha de progresar siempre teniendo en cuenta lo siguiente, que para nosotros es fundamental:



- La formación de los profesores ha de estar relacionada con programas de innovación y de investigación que se estén desarrollando o en vía de desarrollarse en los propios centros. Debe responder a las necesidades que dichos programas precisan para poderse desarrollar con éxito.
- Por consiguiente, se ha de dirigir a equipos de profesores de centro o de zona, según las características del programa de que se trate.
- La formación de los profesores debe realizarse en los propios contextos.

En resumen, la formación de los profesores es en la investigación, se dirige a equipos y ha de estar ligada al desarrollo de programas sentidos por la comunidad educativa a cuyas necesidades responde.

Nos interesa ahora, realizado este breve análisis, decir qué entendemos por profesor, qué caracteriza su trabajo y, por tanto, cómo debiera contemplarse su formación y desarrollo profesional para así dar una respuesta aproximativa a los interrogantes efectuados al principio.

Descripción y desarrollo

Concepto

Transcribo y hago mías las autorizadas opiniones que siguen y me ahorraré, en la medida de lo posible, comentarios al respecto.

a) El concepto de formación del profesorado tiene hoy un marcado carácter profesional: *Es un proceso de desarrollo profesional permanente que transcurrirá a lo largo de un conjunto de etapas supuestamente interrelacionadas*, Montero (1987, p. 5) en García Suárez, J. A. (1988, p. 19).

b) Consideramos que no existe un único modelo de comportarse en el aula, ni se puede preespecificar; de ahí que la consideración de artistas y de investigador se conviertan en descriptores definitorios conceptuales de la profesión de enseñante, profesor o maestro. *Las variables psicosociales se resisten a un tratamiento homogeneizador pues no existen algoritmos universalmente válidos para gobernar los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, porque no hay ámbitos de enseñanza equiparables, idénticos en su estructura y funcionamiento*, según Pérez Gómez, A. (1986, p. 93). En este sentido, la tarea del profesor en el aula se asemeja a la labor del artista, del clínico que apoyándose no sólo en el dominio de técnicas y destrezas, sino también en el conocimiento de las ciencias, elabora un modo personal de intervención, a partir del diagnóstico y evaluación continua de la situación del ecosistema del aula.

c) *La preparación específica del maestro consiste en saber observar al alumno, analizar el acto educativo, diagnosticar, planificar, aplicar, evaluar, rectificar y colaborar y cada uno de estos pasos requiere no sólo una técnica, sino también un arte y una filosofía*, Benejan, P. (1986), en del Carmen, L. (1989).

d) *El profesor es un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo*, Gimeno Sacristán, J. (1983, p. 60), que añade que *hay que revitalizar la metáfora del arte para conceptualizar la actualización del profesor*, entendiendo por arte el puente entre los conocimientos científicos y la acción, lo que supone un método para acometerlo.



- e) Villar Angulo, L. M. (1988, p. 286) recoge la opción del Grupo Holmes Soltis (1987) que visiona tres tipos de maestros; pero que, sin embargo, tienen en común *una comprensión amplia y profunda de los niños, de la asignatura que enseñan y del mundo que le rodea.*
- f) *Los profesores son profesionales que conectan su conocimiento a situaciones por medio de la observación, análisis, interpretación y toma de decisiones,* Villar Angulo, L. M. (1986, p. 188).
- g) *Es preciso ver al profesor como agente más que como usuario pasivo de técnicas y destrezas de enseñanza, operario marginal de un sistema de tecnología o como un conjunto de rasgos de personalidad y medidas de actitudes,* Gage (1975).
- h) *La formación del profesor es un tipo de proceso para el cambio. Urge capacitar para el cambio* Escudero, J. M. (1989). Esta apelación la consideramos crucial, y es exigencia propia de una sociedad dinámica como la actual en la que el qué enseñar está sujeto a cambios. De ahí, nuestra idea de que la formación en la investigación ha de ser definitoria; pues implica actitud de cambio y constituye en sí mismo un predictor del posterior desarrollo profesional.
- i) *La formación de profesores...ha de atender los aspectos relacionados con la concepción, teorización, innovación y desarrollo del currículo,* Medina Rivilla, A. (1989).
- j) *La formación ha de estar orientada a romper con los mecanismos metodológicos expositivos que entiende la ciencia como un todo elaborado, ya construido que hay que transmitir tal cual y optar por mecanismos metodológicos de investigación como caminos, a todos los niveles educativos, para que cada alumno construya su propia visión del mundo,* T.E. trabajadores de la Enseñanza (1989).
- k) La enseñanza, lo mismo que otras profesiones, consiste en tomar decisiones para intervenir en situaciones prácticas que fundamentan esa capacidad de intervención que forma la profesionalidad del docente.
- l) El verdadero tratamiento y consideración del proceso de enseñanza/aprendizaje, desde el punto de vista epistemológico no se encuentra en su aceptación tecnológica o de ciencia aplicada; sino en su consideración de arte y esta cargado de ética, ya que el arte expresa significados por medio de técnicas, Stenhouse, L. (1984), quien añade que la finalidad de la formación de profesores es aportar *una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula,* Stenhouse, L. (1984, p.197).
- m) El profesor es un *profesional de la educación:* transmisor y creador de conocimientos, Abos Olivares, P. (1988).
- n) El profesor no sólo interviene en cómo desarrollar la enseñanza, sino en qué y en cómo hay que desarrollarla de una determinada manera. Implica atribuir al profesor la posesión de un conocimiento crítico, lo que supone un compromiso con una investigación sin límites. Es lo que Kroman (1979, p. 119) llama competencia epistemológica, que es *la capacidad para aportar fundamentos y acciones, a base de utilizar procedimientos de indagación, así como los resultados de investigaciones.* Se trata de ofrecer un fundamento para todo lo que se hace en la enseñanza y el por qué se hace.
- o) El M.E.C. (1989, p. 209-210) configura al profesor como:



- * Mediador entre el alumno y el conocimiento para que éste resulte significativo y estimule el potencial de desarrollo de cada estudiante.
- * Capaz de reproducir una tradición cultural y generar contradicciones.
- * Analizador del contexto y capaz de dar respuesta a una sociedad cambiante y de respetar, a su vez, las diferencias individuales.
- * Un profesor con autonomía profesional y responsable ante la Comunidad Educativa.

p) Porlán Ariza, R. (1987, p. 63) conceptualiza al profesor como un facilitador del aprendizaje y como un investigador de los procesos del aula. Ello para él significa que ha de favorecer:

- * La concepción constructivista del aprendizaje.
- * El papel de la comunicación en el aula.
- * Los intercambios ecológicos y sociales en los procesos de aprendizaje.
- * El desarrollo de aptitudes y valores propios del pensamiento científico del alumno.

q) Molina Ruiz, E. (1987) sintetiza lo anterior afirmado que el profesor ha de ser culto, técnico, humano, crítico e investigador.

Conceptualizada escueta y casi sinópticamente la visión acerca de lo que entendemos que es un profesor que de ella se deriva y que debiera guiar y orienta su formación inicial y desarrollo profesional..

Modelo de profesor: La investigación como estrategia de formación y de desarrollo profesional

Pretender diseñar un modelo de profesor y de formación de profesores no es nada fácil, por la simple razón de que ambos conceptos responden a un modelo educativo y éste no se posee como algo unívoco, ni abanico de epistemologías y perspectivas sobre el aprendizaje y la enseñanza, ya que los individuos van a diferir en sus objetivos, aspiraciones, expectativas y modos de operar en relación a cómo se construye la educación.

Admitido lo anterior, estimamos que la conceptualización profesional del profesor aquí ofrecida, puede configurar un marco, un currículo y una metodología, en orden a la formación de los profesores. Exponemos a continuación algunas de sus dimensiones, elementos y líneas maestras de dicho propósito.

- a) Ante todo, consideramos que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado deben ofrecer a sus alumnos un tratamiento de choque que cause impacto en su estilo cognitivo.
- b) El profesor, en nuestro modelo, pasa a desempeñar un papel activo, reflexivo, crítico y personal, agente y reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo y como investigador en el aula.
- c) Importa entrenarlo en la toma de decisiones, pues cualquier acto de enseñanza es el resultado de un proceso de decisión.
- d) La teoría y la práctica deben estar interrelacionadas, ya que constituyen dos aspectos de un mismo propósito.
- e) La formación del profesorado se incardina y explica mejor en el marco de una filosofía curricular de tipo cognitivo y comunitario: se identifica, pues, con el en-



foque de la psicología comunitaria, Costa, M. y López, E. (1985) y la educación comunitaria, Renau, D. (1985) y con la psicología cognitiva. El aprendizaje, por tanto, será significativo, Ausubel (1963) y por descubrimiento, Bruner, J. (1964), para que, por simetría de los propios principios sea posible reproducir ante sus futuros alumnos dicho modelo.

f) La investigación es un principio didáctico que ha de impregnar los contenidos, el espacio y el tiempo. *El modelo es el de la investigación en la acción*, Eduardo García, J. (1988). *La formación es en la investigación*, Tonucci, F. (1988), pues ésta es el proceder de la ciencia. *La investigación guía la acción generando investigación en la acción*, Stenhouse, L. (1978).

En resumen, vemos al profesor no como un mero *peón de la pedagogía* Mialaret (1982), sino como un investigador en el aula, Tonucci, F. (1980, 1982). Gimeno Sacristán, J. (1982), Pérez Gómez, A. I. (1982). Nos importa más en su formación la posesión real de las bases científicas que la exhibición conductual de las mismas. Se trata de estimular en él la competencia epistemológica, considerada como el sustrato teórico-crítico de cualquier técnica; es una competencia de competencias.

Conclusiones

Respecto a la formación inicial

* La formación inicial es un proceso mediante el cual el futuro profesor adquiere una serie de conocimientos teórico-prácticos -constructos para Doyle, W. (1985)- y se capacita para utilizarlos en la práctica, teniendo en cuenta el carácter situacional y cambiante de ésta, Vicente Rodríguez, P. A. (1988, p. 425).

* En la formación inicial debe haber una:

- Rigurosa formación científico-cultural.
- Una sólida formación psicopedagógica.
- Unas prácticas docentes, esenciales para contrastar el aprendizaje teórico, adquirir conocimientos y ensayar la actuación profesional, M.E.C. (1987), UNESCO, OIT, CERI.

* En la formación inicial se ha de adquirir una capacitación sobre la epistemología de la ciencia, la metodología de investigación y de las limitaciones del conocimiento científico. Son elementos fundamentales para un óptimo desarrollo profesional, constituyendo su base de partida.

Respecto a la formación permanente o desarrollo profesional

La formación permanente o desarrollo profesional está sobre la base de la naturaleza misma de la condición de profesor, M.E.C. (1989, p. 210).

* Los profesores en ejercicio se quejan de su formación en didácticas especiales, métodos de enseñanza, en cómo preparar las clases y en el gobierno de las relaciones humanas en el aula. Parece que el currículo actual no fundamenta la condición de experto y ello significa que el futuro profesor tendrá que echar mano a



otros recursos. En este sentido, hemos de señalar que los primeros años profesionales en la actividad profesional son cruciales en la socialización del profesor dentro de su rol profesional y habría que darle, por consiguiente, un tratamiento adecuado.

* Modelo de formación permanente que se deduce del M.E.C. (1989, p. 213-214) y que conecta perfectamente con las ideas fundamentales que estamos expresando:

- Ha de estar basado en la práctica profesional y debe permitir examinar la teoría implícita de la enseñanza que tienen los propios profesores.
- Ha de estar centrado en la escuela, en la innovación educativa.
- Debe promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto.
- Ha de poseer un carácter descentralizado para respetar la diversidad del punto de partida.

* La formación profesional ha de estar incardinada en programas de investigación escolar, Porlán, R., Eduardo García, J. y Cañal, P. (1988).

Como recapitulación, remito a lo dicho anteriormente, en el apartado C., dedicado al Análisis sobre la formación permanente, hoy.

Relación entre formación inicial y desarrollo profesional

El desarrollo del currículo y la investigación educativa constituyen el marco teórico de la formación de los profesores, Vicente Rodríguez, P. (1988, p. 425), que une la formación *pre service* y la *in service*.

Reproduzco la exposición de Sáez, M^a José (1987), pues condensa perfectamente la opinión que al respecto nos guía y es coherente con la concepción directriz de esta comunicación. Sáez, M^a José (1987, p. 16 y 17) escribe sobre la relación que debe existir entre investigación-acción y la formación de los profesores. Considera que los objetivos de los programas de formación deben:

- Promover el desarrollo profesional de los profesores.
- Potenciar el desarrollo de destrezas metodológicas que articulen una teoría y una práctica coherentes.
- Establecer un concepto de desarrollo y/o renovación profesional, basado en la reflexión sobre el propio trabajo que pueda ser requerido a lo largo de la vida profesional.
- Capacitar a los profesores para que puedan valorar y responder constructivamente a las dificultades que aparecen en la práctica, incluyendo iniciativas organizativas y políticas.
- Capacitar al profesorado para formar parte de una comunidad más profesional y efectiva.

Y para finalizar, damos cuenta del texto siguiente: *El nuevo profesor debe ser un generador constante del currículo, lo que supone redefinir el concepto de competencia docente y la formación que este profesor ha de recibir.* Barcelona (1989), documento policopiado, que añade que *el profesor debe estar más preparado para investigar, pues es la base para su formación permanente.*



REFERENCIAS

- ABOS OLIVARES, P. (1988): "El profesor de educación primaria: concepto y tareas para su formación inicial". *Revista Interuniversitaria*, 3, pp. 41-51. BARCELONA (1989); "Conclusiones", Documento policopiado.
- BENEJAN, P. (1986): *La formación de maestros*. Laia, Barcelona.
- BERNAT MONTESINOS, A. (1982): "Bases para un currículo de formación de profesores de EGB." *Revista de educación*, 269, pp. 17-41.
- DEL CARMEN, L (1989): "Formación permanente del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 65-67.
- EDUARDO GARCIA, J. (1988): "Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula", Ponencia V *Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la escuela*: Sevilla.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". Ponencia I *Congreso sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de decisiones*. La Rábida, Huelva.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1989): Ponencia. *IV Encuentro de Profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Almería.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): "La formación del profesor en la Universidad. Las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, pp. 77-100.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): "Proyecto de Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 47-51.
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. M.I.U., Madrid.
- MARTIN IBAÑEZ, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 269, pp. 101-109.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la Reforma de la enseñanza*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1989): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. M.E.C., Madrid.
- MOLINA RUIZ, E. (1987): "Proyecto docente". Universidad de Granada.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1982): "Investigación en el aula y paradigma ecológico". *Primer Simposio Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales*. La Manga de Mar Menor. Murcia.
- PORLAN ARIZA, R. (1987): "El maestro como investigados en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", *Investigación en la Escuela*, 1, pp. 63-69.
- RENAU, D. (1985): *¿Otra psicología en la escuela?. Un enfoque institucional y comunitario*. Laia. Barcelona.
- SAEZ, M^a J. (1987): "La investigación-acción y la formación del profesorado". *Investigación en la escuela*, 2, pp. 15-20.
- STENHOUSE, L (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1977): *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Santillana, Madrid.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1986): *Formación del profesorado. Reflexiones sobre una reforma*. Promolibro, Valencia.
- VICENTE RODRIGUEZ, P.; DE SAENZ BARRIO, O. y LORENZO DELGADO, M. (1988): *La formación de los profesores*. Universidad de Granada. Granada.