

La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental *

Construction of the identity and professionalizing of the new teachers of ESO, across an experimental study

Antonio **Sánchez Asín**
José **Luís Boix**

Universidad de Barcelona

E. mail: a.sanchez@ub.edu

Resumen:

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria está pendiente de ser afrontada por la Administración, después de las tres reformas educativas que se han llevado a cabo desde la LOGSE (1990) a la LOE (2006), tras dieciséis años de permanentes cambios.

Esta situación confusa se ha prolongado en exceso y en estos momentos la demanda de cambio de los estudios superiores, para adecuarnos a Bolonia 2010, es una inmejorable oportunidad para finalizar una etapa obsoleta y abrir nuevas vías para profesionalizar nuevos docentes de Educación Secundaria, para hacerlos protagonistas en la construcción de una sociedad más flexible y educada, que garantice la equidad en un desarrollo más humano.

Esta investigación, se inspira en el paradigma emergente, síntesis de todos los esfuerzos anteriores. La metodología utilizada ha sido participativa y holística y, para ello, hemos trabajado con diferentes instrumentos: cuestionarios autocomplimentados, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, historias de vida y cuestionarios DAFO y MAREA.

Primeramente, nos propusimos descubrir las necesidades del profesorado en los inicios profesionales, así como definir los procesos de desarrollo de las competencias claves de los buenos usos docentes que son necesarias para afrontar y ejercer en el futuro con una docencia de cualidad.

Las aportaciones de los alumnos de los cursos CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) y CCP (Curso de Cualificación Pedagógica), así como del alumnado de educación secundaria, el profesorado, las organizaciones sindicales, las asociaciones de

padres y madres y el profesorado de diferentes cursos de formación inicial, son las fuentes de la información desde las que hemos obtenido los datos para recapacitar sobre la identidad docente y su desarrollo profesional.

Sin duda existen muchos aspectos que despiertan nuestro interés, en relación al futuro profesorado, como:

- Aprendiz de docente.
- Profesional
- Gestor del currículum.
- Mediador en el aula.
- Colaborador con el centro, las familias y el contexto.
- Profesional capaz de regular el proceso de balance de su competencia profesional.
- Profesor novel al que se le ofrece el andamiaje necesario gracias al sistema de mentorazgo.
- Guía psicopedagógico

Palabras clave: Identidad profesional, profesionalización, profesor novel, socialización profesional, formación profesorado.

Abstract:

The teacher's training of Secondary Education it is hanging of being confronted by the Administration, after three educational reforms that have been carried out from the LOGSE (1990) to the LOE (2006), after sixteen years of permanent changes. This confused situation has extended in excess. And, in these moments, the demand of change of the top studies - us to adapt to Bologna 2010-, is an unsurpassable opportunity to finish an obsolete stage and to open new routes for professionalizing new teachers of Secondary Education; protagonists do them in the most flexible construction of a society and polite, who guarantees the equity in a more human development.

This research, it inspires by the emergent paradigm, synthesis of all the previous efforts. The used methodology has been participative and holistic and, for it, we have worked with different instruments: questionnaires, you interview, groups of discussion, histories of life and questionnaires DAFO and TIDE.

We proposed to discover the needs of the professorship in the professional beginnings, as well as to define the processes of development of the key competitions of the good educational uses that are necessary to confront and to practise in the future with a teaching quality.

The sources of information from which we have obtained the information to reflect on the educational identity and his professional development have been changed: The contributions of the pupils of the CAP (Certificate of Pedagogic Aptitude) and CCP (Course of Pedagogic Qualification), as well as of the student body of secondary education, the professorship, the syndical organizations, the associations of parents and mothers and the professorship of different courses of initial formation(training). Undoubtedly there exist many aspects that wake our interest up, in relation to the future professorship, since:

- Apprentice of teacher.
- Professional - Managing of the curriculum.
- Mediator in the classroom.
- Collaborator with the school, the families and the context.
- Professional capable of regulating the process of balance of his professional competition.
- New Teacher to the one that offers him the necessary scaffolding thanks to the system of mentoring.
- Guide psicopedagogic

Key words: Professional identity, professionalization, new teacher, professional socialization, training teachers.

* * * * *

1. DESARROLLO PROFESIONAL Y ADAPTACIÓN A LAS NUEVAS DEMANDAS

“ La mejora de la formación del profesorado será, por tanto, una parte integral del programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación, aprobado por el Consejo Europeo de Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 y que se extenderá hasta el 2010.

El programa considera que los docentes son actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad y la economía”. (Viviane Reding Comisaria Europea de Educación y Cultura, 2004, 5)

Las políticas educativas de toda Europa tienden a incrementar el número de funciones y diversificar las responsabilidades educativas y formativas del profesorado con la pretensión que desarrolle las competencias profesionales necesarias para implementar un currículum propio de la sociedad del conocimiento.

En esta línea, la Ley Orgánica de Educación (2006), en el artículo 91, determina que el profesorado ha de ejercer doce funciones. El profesorado deberá asumir el compromiso de llevar a cabo y compatibilizar la planificación y la evaluación de la actividad docente, la tutoría y la orientación educativa, el desarrollo integral del alumno (intelectual, afectivo, psicomotor, social y moral), la planificación, promoción de actividades conmemorativas y extraescolares, la creación de un clima democrático de tolerancia, participación y libertad, la información y orientación a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la cooperación en la coordinación y gestión del centro, así como en la actividad general del centro y los planes de evaluación interna y externa y, para finalizar, la investigación educativa y la experimentación, de modo que lleve, desde la reflexión crítica y la formación permanente, a un proceso de mejora continua.

Esta desmesurada retahíla de tareas encomendadas al profesorado requiere algo más que buenas políticas educativas. Es imprescindible reconocer de forma explícita y estar firmemente convencidos, tanto la sociedad como los propios profesionales, que no existe otra función social más importante que

desarrollar la suficiente competencia docente *para despertar el deseo de aprender* de las nuevas generaciones, mediante la magia de enseñar.

Se hace imprescindible la creación de foros para analizar las necesidades que van emergiendo para anticipar propuestas de solución. Para ello es recomendable hacer hincapié en los aspectos siguientes, como propone el estudio de Eurydice (2004):

- La *motivación* que conlleva a los futuros docentes a elegir la profesión docente como el entorno de desarrollo profesional.
- El grado de *satisfacción* del profesorado por su desarrollo profesional.
- La adecuación de su *formación* a nuevas circunstancias y necesidades.
- El *reconocimiento social* de la profesión docente por el resto de la sociedad.

Algunas de las informaciones extraídas de este mismo estudio nos revelan que muchos de los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado acceden a la docencia, atraídos por aspectos vocacionales y de satisfacción personal, aunque también encontramos los que están confusos y no saben a ciencia cierta cuál es el motivo para decidirse a ser docente. Otros encuentran serias dificultades para adaptarse a la gran complejidad de tareas y funciones docentes y al incremento constante de nuevas responsabilidades para las que no tienen formación específica.

El desarrollo profesional del profesorado tiene como base la estructura del saber y la identidad, Ambas están condicionadas por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos, mediante la práctica cotidiana. (Knowles, 2004)

La identidad del profesorado se construye cuando se integran la identidad atribuida por los componentes de la comunidad educativa y la identidad que cada docente asume, por ello la identidad profesional es el entorno compartido entre los aspectos colectivos que la determinan y las singularidades y competencias personales que la sustentan (Bolívar et al., 2004; Lopes, 2008; Veiravé et al., 2006).

La profesionalización del futuro docente, como expone Imbernom (2002), logrará el desarrollo competencial mediante la formación inicial y permanente si se apoya en la práctica reflexiva y crítica de la docencia, ya que sin compromiso formativo no es posible el desarrollo profesional (Montero, 2003, 2006). Ello no es impedimento para ignorar aspectos sumamente importantes como son los aspectos salariales, la demanda y oferta del mercado de trabajo, el sistema de promoción horizontal dentro del mismo cuerpo y la promoción vertical.

El equilibrio entre las posibles expectativas personales y la calidad en el entorno requiere unas políticas educativas claras y certeras que definan unos

itinerarios profesionales y unas organizaciones educativas estabilizadas. En definitiva, el desarrollo profesional es un intento de optimizar la práctica docente, pero ineludiblemente debe concitar nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades, pues *"la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo"* (Nias, en Bolívar et al., 2005, 4)

Solamente cuando el profesorado alcanza elevadas cotas de profesionalización, surge el refuerzo positivo como una acción recíproca entre los componentes profesionales y la auto-realización personal. Ambos elementos son los causantes de una innegable excelencia docente y son los motores que movilizan estrategias cognitivas y metodológicas, iniciativas de equipo, trabajo en red, sin olvidarse de las motivaciones éticas y deontológicas, que ayudan a percibir el proceso de enseñanza/aprendizaje y las interrelaciones con los alumnos como un motivo y un objeto de aprendizaje, como manifiesta Fernández (2006).

Finalmente, estamos convencidos que el análisis de las necesidades se tiene que hacer desde una reflexión global para tener una visión amplia de la realidad como se da en los Centros de Secundaria.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha llevado a cabo durante los años 2006 y 2007 en Cataluña; se basa en el paradigma emergente, dado que en este caso la investigación es multiparadigmática porque es la síntesis de todos los esfuerzos paradigmáticos anteriores y, además, estamos firmemente convencidos que las investigaciones en el entorno educativo y social han de ser la suma de todas las posibles aportaciones, a fin de analizar la realidad desde todas las vertientes posibles y, de esta forma, enriquecer las propuestas de mejora (Del Rincon et al. en Marqués, 2006).

Las metodologías y los instrumentos tienen una perspectiva holística y ecológica con la finalidad de que la solución final asuma la singularidad de cada persona y la alteridad social. Se ha partido de un planteamiento mixto y complementario, mediante la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa y la utilización de los elementos de la investigación participante.

La finalidad que nos proponemos es descubrir las necesidades del profesorado en sus inicios profesionales y definir el proceso de desarrollo de las competencias claves de los buenos docentes, para afrontar el futuro con la certeza que desarrolla una docencia de calidad, diseñando una propuesta formativa que facilite el acceso a los centros de Educación Secundaria en el umbral de su iniciación profesional.

Insistimos que optamos por la complementariedad metodológica porque buscamos la descripción y la explicación de los hechos sociales.

Cuadro: 1. Metodologías de la investigación.

3. FASES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS CON LA POBLACIÓN PARTICIPANTE

Esta investigación participativa, en un intento de abrazar la realidad actual de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, nos aproxima al conocimiento de esta realidad de forma poliédrica gracias a la diversidad de instrumentos utilizados y polifónica debido a las voces escuchadas.

Por todo ello, mediante un cuestionario autocomplimentado hemos iniciado la aproximación de la valoración, las expectativas y la implicación que los diferentes cursos del CAP i del CCP de la Universidad de Lleida i de la Universidad de Barcelona (en total 256) despertaban en el alumnado.

A su vez, los alumnos y las alumnas de educación secundaria de 4 de ESO y Bachillerato del IES Alcarrás nos aportaban, mediante los grupos de discusión, el conjunto de competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales que debería desarrollar un buen docente. Los grupos estaban formados por alumnos y alumnas del mismo curso (de 5 a 8 personas por grupo) de las cuales hemos analizado el perfil profesional docente a partir de lo se dice, cómo se dice y por qué se dice (Valles 1997) y, como aconseja Callejo (2001), hemos tenido presente las interacciones y el contraste de las opiniones que han emergido en cada una de las reuniones.

El enfoque metodológico de las historias de vida, en palabras de Aceves (1999), forma parte de las fuentes vivas de memoria, ya que es un "medio privilegiado para delinear la identidad profesional" (Lopes, 2008, 3).



Cuadro 2. Población participante en la investigación

Mediante las historias de vida, como propone Salgueiro (1999), hemos reconstruido la identidad docente a través de los conocimientos adquiridos las experiencias vividas y las reflexiones personales sobre su actuación docente. A la hora de determinar el nombre de historias de vida comprobamos que, estudios llevados a cabo por (Knowles, 2004; Kainan et al., 2006), intervienen cinco historias de vida. En nuestro caso los relatos de seis profesores expertos nos ayudan a definir el itinerario profesionalizado necesario para desarrollar la excelencia docente.

El profesorado que participa son profesionales de reconocida solvencia que gracias a su análisis no ayudara a construir la identidad docente de profesionales que gozan con su actuación en los centros.

En este caso seguimos el sistema de preguntas realizadas por Butt et al., (2004, 110). Para investigar sobre el saber docente, nos preguntamos:

1. "¿Cuales consideramos que son los aspectos centrales del saber docente en el momento presente?
2. ¿Cuáles son los elementos fundamentales de su anterior vida profesional y personal?
3. ¿Cómo interactúan y conforman los elementos del contexto actual el saber docente?
4. ¿Cuáles son las o influencias más importantes sobre el saber previo del

docente?

5. ¿Cómo han influido los elementos de su pasado en la formación de su conocimiento
6. ¿Cuáles son los episodios clave en los que han emergido nuevas líneas de acción?

El proceso que seguimos para escoger las profesoras y los profesores que forman parte de las historias de vida, es el siguiente:

- Profesorado de la zona de Lleida, apreciado por los alumnos y por sus compañeros.
- Profesorado con múltiples experiencias en diferentes contextos.
- Algunos han formado parte de los equipos de formadores de la formación inicial y permanente del profesorado.
- Y a pesar de su larga experiencia siguen mostrando deseos de aprender y mejorar su práctica profesional.

Finalmente, la técnica DAFO, (DOFA, FODA o SWOT -Strengths, Weakness, Opportunities and Tretas-), son las iniciales de una técnica de análisis que se desarrolló en el mundo empresarial para conocer su situación actual y sus posibilidades futuras. Por todo ello, es un instrumento que facilita la toma de decisiones estratégicas y los cambios estructurales en las organizaciones.

Los componentes a quienes se les ha solicitado su participación en el DAFO relacionado con la formación inicial del profesorado y el período umbral y la han aceptado:

- Ex alumnos de los cursos de Cualificación Pedagógica (CCP).
- Profesorado de educación secundaria de diferentes centros de Cataluña.
- Representantes de los Sindicatos de Educación.
- Organizaciones de madres y padres de alumnos de educación secundaria (FAPAES).
- Profesores formadores de los cursos de formación inicial del profesorado de educación secundaria.

3.1. La formación previa de los aspirantes a profesores/as de educación secundaria.

Según el estudio llevado a cabo por Eurydice (2004) algunas de *las motivaciones* que llevan al profesorado a escoger la docencia como su carrera profesional son entre otras: estar en contacto con los alumnos, la transmisión de sus habilidades y conocimientos, la independencia que disfrutan dentro de las aulas y la vocación.

Creemos que si el profesorado novel muestra poca implicación en el período de formación inicial difícilmente sentirá la necesidad de formación continuada; se hace difícil la adecuación a nuevas realidades dentro de un proceso de aprendizaje participativo y, en el mejor de los casos, las necesidades

sentidas y expresadas no surgen.

Por ello, dejando poco margen a la ilusión, comprobamos que muchos de los alumnos/as de los cursos de formación inicial del profesorado consideran que dicha formación es una *disyuntiva de puro trámite administrativo y obligatorio cumplimiento* o bien que los objetivos propuestos son ampliar sus posibilidades de inserción laboral, ya sea por la vía de formar parte de las listas de profesores/as interinos/as o por la vía de las oposiciones para acceder al cuerpo de funcionarios docentes de Educación Secundaria.

Si comprobamos qué motivaciones llevan a los jóvenes universitarios de otros países europeos de la OCDE a escoger esta profesión, constatamos que sus decisiones van acompañadas de motivaciones altruistas centradas en las relaciones con el alumnado o en la satisfacción que conlleva enseñar la especialidad en la que se ha formado en los centros universitarios. De este estudio se desprende que:

1. En Francia predominan los aspectos relacionados con su especialidad, la relación con los alumnos, la transmisión de habilidades, capacidades e independencia en las aulas.
2. En el Reino Unido valoran el trabajo con el alumnado, la satisfacción docente, la creatividad y el estímulo. Aunque también hay docentes que no manifiestan alguna motivación concreta para optar por la docencia.
3. En Portugal más de la mitad del profesorado manifiesta que la principal razón ha sido la vocación, pero casi el 20% afirman que acceden a la docencia porque no existen otras opciones profesionales (Eurydice, 2004).

Por otro lado, los futuros docentes defiende mayoritariamente un modelo integrador, tanto en la concepción de la diversidad, en la finalidad de la atención diversificada de los alumnos, en el uso de las estrategias como en los elementos favorecedores de la alteridad. A su vez, muestran un importante desconocimiento de aspectos como:

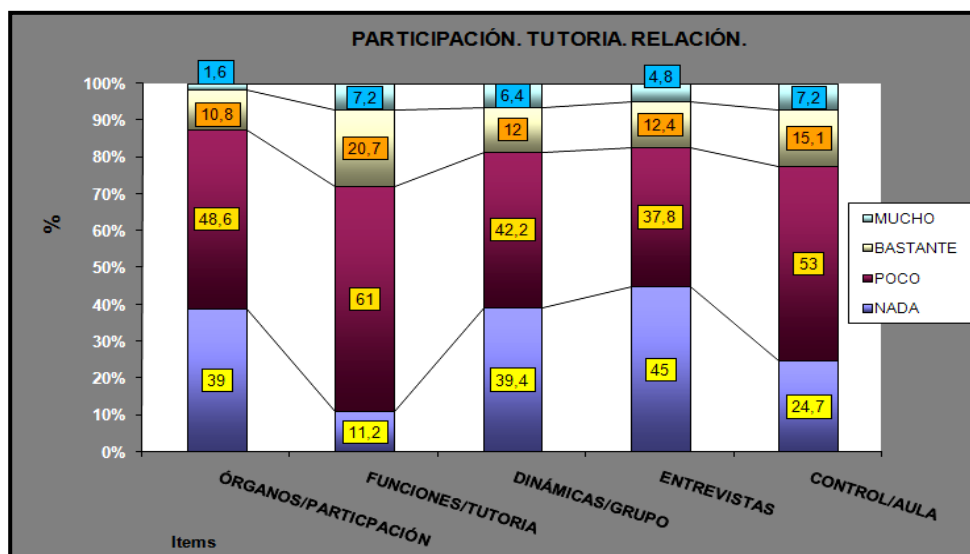
- Concepto de atención a la diversidad.
- Factores que debemos conocer para saber lo que genera la heterogeneidad educativa.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales como un concepto dinámico.
- Estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias.
- Competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

De la misma forma, consideran que el nivel de la heterogeneidad en los centros y en las aulas son factores que producen moderación del *ritmo de trabajo y del desarrollo competencial de los alumnos*; por ello, defienden los recursos selectivos a partir de las diversificaciones curriculares en aulas abiertas

o en aulas muy específicas con un grupo concreto de alumnos separados del resto o bien de otros, proponiendo contenidos más manipulativos relacionados con la formación profesional inicial que también propone la LOE (2006). Es decir, se confiesan integradores pero a su vez proponen estrategias y recursos que favorecen poco la inclusión del alumnado.

Siguiendo con el análisis de los resultados, nos encontramos que la máxima preocupación del profesorado principiante es su especialidad docente y el contexto del aula. Más del 70% del alumnado de los cursos del CAP y CCP confiesan un inquietante desconocimiento de los ámbitos de *participación en el centro, de las funciones que acompaña la acción tutorial y de estrategias* tales como las dinámicas de grupo, las entrevistas educativas y de orientación, y el control del aula.

Gráfico 1: Participación, tutoría y relación



Estos bajos niveles competenciales manifestados al inicio, o casi al final de su breve formación psicopedagógica, son una evidencia que confirma la dificultad que entraña la profesionalización en estos ámbitos y la urgente necesidad de ampliar el periodo de formación inicial, no circunscribiéndola exclusivamente a 8 meses de formación inicial pedagógica.

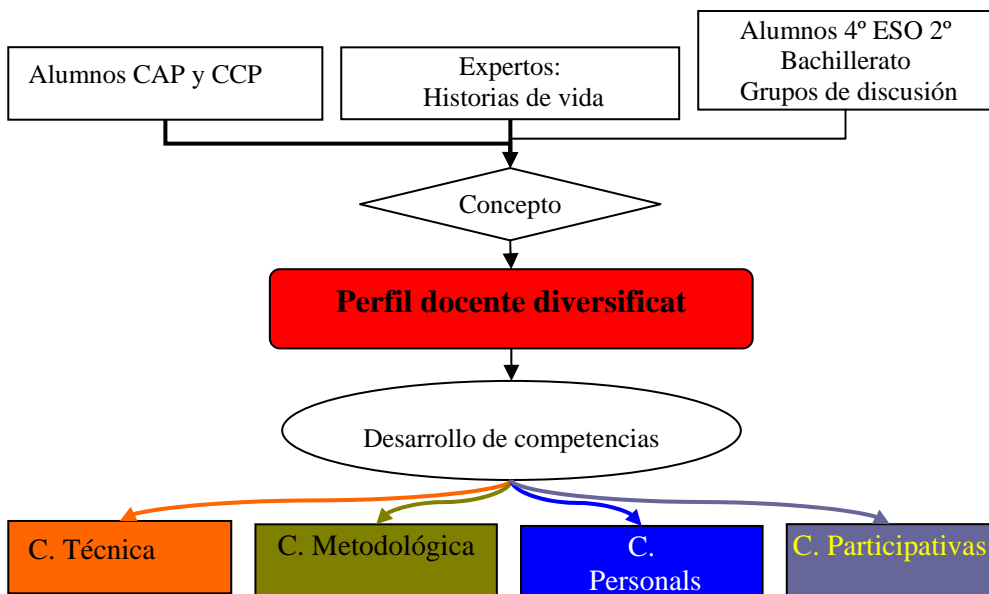
Al mismo tiempo, constatamos que las profesoras y los profesores expertos de las *historias de vida* consideran que aspectos como la participación, la relación con alumnos, la acción tutorial, los vínculos con los centros y con los grupos de trabajo son los principales agentes de su satisfacción docente. Los lazos que mantienen con sus alumnos/as constituyen el principal refuerzo de su acción educativa, y el acicate para conseguir el éxito académico y personal de todos los alumnos.

La opinión del alumnado de Secundaria, a cerca de cómo ha de ser un buen docente, nos sirve de síntesis el contenido de este apartado que aglutina la gran mayoría de las opiniones:

A1: Yo creo que tiene que tener capacidad para descubrir cómo es el alumno. Para saber si le cuesta. También ha de ser generoso, hacerse respetar. Pero sobre todo es muy importante, que le guste el trabajo y que la materia le apasione mucho, porque entonces lo explica mejor, el profesor se lo pasa mejor y, a la vez, también hace que los alumnos disfruten.

3.2. FLEXIBILIDAD Y ABERTURA, CON SENTIDO DE PROSPECTIVA:

La formación inicial del profesorado y su desarrollo profesional, contemplados desde el paradigma competencial tiene en cuenta el inicio del proceso, pero indudablemente, se inspira en el crecimiento hacia la excelencia docente como una espiral que abarca toda su vida profesional, dado que este desarrollo competencial se logra como un fenómeno global gracias a la formación inicial, a la vida profesional activa y a la formación permanente para adecuarse a los diferentes contextos y demandas de la necesidades de educación y de la sociedad.



Cuadro 3. Perfil docente: competencias.

Las diferentes propuestas de formación inicial del profesorado y de su posterior desarrollo profesional deben tener presente que estamos en el preludeo del proceso, si lo contemplamos desde la perspectiva competencial (Echeverría, citado por Rodríguez Romero, 2006). Debemos ser conscientes que el proceso abarca toda su vida profesional, porque no cabe duda que la consecución de estas competencias se logra en la formación inicial, en la vida activa y en la

formación permanente, mientras se adecua a los diferentes contextos y demandas de las necesidades de la educación y la sociedad.

Las competencias necesarias para ejercer su acción educativa, según los encuestados, coinciden con las que Esteve et al. (1995) y Ortiz (1995) describen como los problemas que los profesores/as debutantes tienen con el shock ante la realidad o como fuentes de malestar del profesor novel que incluyen aspectos del entorno educativo, el relacional, organizativo y social. En definitiva confiesan serias dudas sobre su competencia profesional, y se suelen preguntar:

*“¿Agradaré a los alumnos?
 ¿Responderán los alumnos a mi plan de trabajo?
 ¿Cómo me evaluarán?
 ¿Domino realmente la materia?
 ¿Qué se espera de mí?
 ¿Seré un buen profesor/a?”* (Esteve et al. 1995, 65-66).

A todo esto, hay que añadir, como dice Marcelo (2002), que el trabajo de enseñar suele ser un acto que el docente afronta en solitario, teniendo a los alumnos como únicos testigos de su actuación, en un entorno cerrado como es el aula y con unas conductas aprendidas.

En este contexto, padres, equipos directivos y otros profesores difícilmente osan inmiscuirse. En los casos que así suceden, si es en los primeros momentos de su experiencia profesional, suelen ser un serio hándicap para su socialización.

El profesor precisa el desarrollo de unas competencias básicas ligadas a técnicas (Saber), metodologías (Saber hacer), personales (Saber ser) y participativas (Saber estar).

Tabla 1: *Competencias: definición de las categorías*

Competencias	Definición
C. Técnicas: <i>Saber</i>	Dominio de la asignatura, Formación continuada
C. Metodológicas: <i>Saber hacer</i>	Atención a la diversidad, Comunicación, Estrategias i recursos
C. Personales: <i>Saber ser</i>	Paciencia, Empatía y Vocación
C. Participativas: <i>Saber estar</i>	Relación con alumnos, solución de conflictos, trabajo en equipo, mediación.

A continuación exponemos los diferentes instrumentos y técnicas que hemos utilizado en relación a las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales que han aportado los alumnos de los cursos del CAP y CCP, los expertos que mediante los relatos de vida y los alumnos del IES.

3. 2.1. Competencias técnicas: saber

Las aportaciones de los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado de educación secundaria, de los expertos de las historias de vida y

de los alumnos de cuarto curso de ESO y Bachillerato concretan estos saberes en los conocimientos sobre la asignatura o área de su especialidad, en la cualidad de la formación inicial, en la necesidad de renovar y adecuar estos conocimientos a los cambios científicos y al conocimiento profundo de las características psicológicas y sociales de los adolescentes y jóvenes con quienes habrán de compartir las aulas.

Tabla 2: Competencias técnicas

	Al. CAP/CCP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Competencias más relevantes	Asignatura	Formación continuada Formación Inicial	Asignatura

El dominio de los contenidos específicos de su especialidad universitaria son la base del resto de competencias metodológicas, pues estos conocimientos facilitan la ampliación y actualización del lo prescrito curricularmente. Es decir, una especialización inicial de calidad también posibilita ir más allá de lo que dice el libro de texto.

A4?: Que sepa un poco más. Esta explicando un tema y si sale una pregunta que no está en el libro no puede decir que no lo sabe explicar.

Frecuentemente la elección de la especialidad universitaria se ha realizado gracias a una inclinación *vocacional*. En estos casos se comprueba que existen actitudes que facilitarán el desarrollo de competencias personales y participativas desde una vertiente más curricular.

Ex 3: ? Él me motivó evidentemente en que estudiara alguna carrera de ciencias, que hiciera matemáticas, o física o química, no sabía demasiado el qué hacer, cuál de las tres, las tres me gustaban. Pero al final me decidí por física.

Toda la formación inicial y el conocimiento recogidos en las experiencias a lo largo de la vida forman el sustrato de una profesionalidad que se desarrollará durante el ejercicio profesional al igual que lo harán sus competencias técnicas.

3.2.2. Competencias metodológicas: saber hacer

El ámbito de las competencias metodológicas según los diferentes grupos de participantes los constituyen la adaptación al contexto y las necesidades del alumnado, la atención la diversidad, la facilidad de comunicación, la organización y planificación del proceso educativo, la transmisión de valores y finalmente las competencias en las TIC.

A menudo, cuando iniciamos un nuevo trabajo o nuevas responsabilidades surgen un sin fin de inquietudes y, de vez en cuando, el desasosiego se hace presente y ante las dudas nos preguntamos: ¿Qué he de hacer y qué debo saber hacer? ¿Estaré a la altura de las circunstancias? Casi todo ello está relacionado con las competencias metodológicas en el saber hacer dentro del aula, pero también en los diferentes ámbitos que la complementan.

Tabla 3: Competencias metodológicas

Orden de importancia	Al. CAP/CCP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Competencias más relevantes	Atención a la diversidad	Transmisión de valores	Organización y planificación
Competencias relevantes	Adaptación Comunicación Organización y planificación TIC	Adaptación. Atención a la diversidad Comunicación Organización y planificación TIC	Adaptación Atención a la diversidad Comunicación TIC

En este “saber hacer”, el profesorado novel o en fase de formación inicial, los expertos/as y los alumnos/as de Educación Secundaria, coinciden en señalar como competencias importantes, las relacionadas con la metodología, la atención a las necesidades educativas, las relacionadas con la heterogeneidad del alumnado, la transmisión del mensaje educativo y la comprensión de los nuevos aprendizajes.

Teniendo en cuenta que vivimos en una nueva sociedad del conocimiento, las Tecnologías de la Información y Comunicación (Sánchez Asín, Boix y Jurado, 2008) son recursos educativos que el profesor debe utilizar frecuentemente, por lo que su dominio competencial ha de superar el nivel de usuario para llegar a ser diseñador de materiales y redes de comunicación desde el Currículum.

Por otra parte, el profesorado experto, de forma unánime, considera que un profesor/a debe transmitir valores, mientras que el alumnado de los IES, manifiesta que el profesorado debe mejorar la planificación curricular de la asignatura y, a su vez, la organización de la actividad diaria en las aulas; la improvisación, la falta de organización e impartición de los contenidos, junto a su coherencia, a través del curso, son variables que alumno realiza como signo distintivo de un profesional que ha de dominar y saber transmitir los contenidos de su asignatura, vinculándolos a las realidades vitales, funcionales y profesionales del alumnado, dentro de un clima motivador y una atmósfera afectiva, que no vaya en detrimento de su autoridad.

A todo lo mencionado en este epígrafe debemos añadir la opinión generalizada de los alumnos de cuarto de ESO, expuesta en los estudios del INCE (Instituto Nacional de Cooperación Educativa) dirigidos por Martín Muñoz (2003), donde valoran muy positivamente, en una escala de 1 a 5, aspectos metodológicos como la exigencia (3,40), la correcta explicación (3,35) y la percepción de ser evaluados correctamente (3,35).

3.2.3. Competencias personales: saber ser

Los Estados de Kentuki, California y Vermont, de Estados Unidos de América del Norte, se proponen extender todos los puentes posibles para que se alcancen cotas de excelencia educativa, pues el **liderazgo de los docentes**,

dentro de los planes de la comunidad de aprendizaje, es considerado el motor para lograr un cambio que transforme a todo el sistema u sus subsistemas (Goals 2000 Legislation and Related, 2005). Otros países, que son líderes mundiales por sus sistemas educativos (Finlandia, Australia, Canadá, Corea...), se proponen los mismos objetivos.

El liderazgo del profesorado se inicia con el respeto mutuo y la confianza depositada en su alumnado, favoreciendo la *participación y la auto-responsabilidad*. Para ello es imprescindible que surja la empatía recíproca, con el fin de que los procesos educativos se transformen en entornos abiertos, donde las interacciones sean múltiples, se intercambien los roles y se compartan múltiples experiencias.

B4? *Los profesores deben ponerse en la piel de los alumnos.*

Tabla 4: Competencias personales			
Orden de importancia	Al. CAP/CQP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Competencias más relevantes	Paciencia	Implicación	Confianza
Competencias relevantes	Coherencia Vocación / Gusto por la docencia	Coherencia Vocación / Gusto por la docencia	Coherencia Vocación / Gusto por la docencia

Los diferentes grupos -futuros profesores/as, profesores expertos/as y alumnos/as- coinciden en apreciar la suma importancia de los diferentes factores competenciales relacionales con el "saber ser".

Los alumnos del CAP y CCP manifiestan que debe *prevalecer la paciencia* para superar las situaciones, cuando la actitud y la implicación del alumnado no corresponden a los esfuerzos ni a las expectativas del profesorado; por su parte, el alumnado del IES reclama confianza.

El profesorado experto da suma importancia a la *implicación* como un síntoma de excelencia profesional.

En general, coinciden al advertir que todo profesional de la docencia tiene que ser *coherente y gustarle la enseñanza* y, además, que estén siempre predispuestos a favorecer el crecimiento personal y educativo de los alumnos. La coherencia ha de ser reflejo del equilibrio, mesura y autodominio de la personalidad del profesor. La enseñanza, por ser un trato directo con personas, no puede elegirse como profesión cuando no gusta el trato con los jóvenes, no se les sabe escuchar y, menos aún, no se conocen los modos de pensar, actuar y sentir de unos seres en constante convulsión, cambio y revisión.

La simple transmisión de conocimientos no es justificación suficiente si no se entiende la dinámica del sujeto que está aprendiendo y, a su vez, reorganizando su sistema biológico, intelectual y emocional.

3.2.4. Competencias participativas: saber estar.

“Saber estar” implica aportar de forma altruista lo mejor de cada uno y aceptar de buen grado las aportaciones reflexivas y críticas del resto de la comunidad de aprendizaje. También presupone formar parte de la amplia red del centro educativo y, por lo tanto, reconocer la propia singularidad que aporta riqueza e imbricarla en las otras personalidades, conciliándose con la alteridad que supone cada sociedad educativa.

Tabla 5: Competencias participativas

Orden de importancia	Al. CAP/CQP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Competencias más relevantes	Relación con los alumnos	Trabajo en equipo/coordinación.	Autoridad reconocida
Competencias relevantes	Trabajo en equipo/coordinación.	Relación con los alumnos	Relación con los alumnos Trabajo en equipo/coordinación.

Dos factores son fundamentales dentro de este constructo competencial. Por una parte, la implicación personal en la acción docente y en el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como en el crecimiento institucional del centro educativo y, por otra parte, el gusto por la docencia, reconocida también como la vocación o inclinación profesional hacia la enseñanza.

P2?: *“El buen docente es la persona que tiene un compromiso con la docencia. Es decir, ser buen profesional en la atención de los alumnos, las horas de clase se cumplen escrupulosamente y eres capaz de hallar la correcta distancia entre la acción del profesor y la formación no tan didáctica, más personal que es fundamental para que el alumnado entienda que además de enseñar también formamos personas”*

El desarrollo competencial del “saber estar” para el futuro profesorado de Secundaria, o profesorado novel, significa poseer las habilidades sociales y desarrollar las capacidades necesarias para facilitar las interacciones con los alumnos/as, sobre todo para resolver con sentido común los posibles conflictos que emerjan en la cotidianidad de las aulas.

El profesorado experto, dentro de esta jerarquía de competencias, prioriza el *trabajo en equipo* del profesorado para coordinar sus funciones y puntos de vista educativos, al mismo tiempo que expresa con naturalidad que, en sus relaciones con el alumnado, no sólo no tienen conflictos sino que supone la parte más gratificante de su trabajo, la cual se hace extensible al resto de la comunidad de aprendizaje.

Este mismo grupo de expertos defiende de forma persistente que el profesorado debe poseer un sistema de valores, en el que los alumnos/as de estas edades puedan contrastar los valores que rigen *el territorio instituto*, donde les toca vivir, y el espacio que abarcan no sólo las instituciones educativas, sino además, los ámbitos de ocio y esparcimientos culturales,

familiares y sociales donde desarrollan sus actividades los jóvenes y adolescentes de la Educación Secundaria.

El trabajo en un equipo de profesores y profesoras, tanto en el departamento didáctico del centro, como en equipos docentes, en seminarios de trabajo interno o externo, es valorado muy positivamente por la coordinación curricular y educativa y por el propio crecimiento personal y profesional.

P 6? "He tenido la suerte de conocer y estar, eso también es una cosa importante, con compañeros que realmente me han ayudado y con los que he aprendido mucho".

4. LA FORMACIÓN INICIAL Y EL PERIODO UMBRAL: PUNTOS FUERTES y DÉBILES.

La formación inicial del profesorado de educación secundaria abarca, en el caso de español, un período breve de formación que debe adaptarse a las demandas de la nueva formación superior; ello debería comprender un ciclo completo con un currículum que responda a las necesidades comunes y diferenciadas de cada etapa, donde las etapas y las especialidades encuentren el equilibrio entre los diferentes saberes, habilidades y capacidades.

Esta formación inicial no debe reducirse al postgrado o máster que organizaran las instituciones universitarias, sino que debe prolongarse durante los primeros años de docencia, que constituyen el período umbral, también conocido como iniciación a la enseñanza según (Marcelo (1999) o iniciación profesional según Villar (2004), donde el profesorado novel regresa a los centros educativos en los que hace la transición del rol de alumno a profesor. Es precisamente en este período en que el nuevo docente debe tener el adecuado andamiaje para seguir la profesionalización inicial, favorecer vínculos positivos con los centros. En este período tiene gran importancia la función del mentor o mentores.

El período umbral es una fase de iniciación a la transferencia y generalización en la que el nuevo docente inicia su proceso de profesionalización y también comienza a construir su identidad docente.

Por todo esto creemos que la formación inicial durante el período umbral debe incluir seminarios de análisis y contraste de experiencias que faciliten la autoevaluación, el crecimiento profesional y la metarregulación de las diferentes funciones docentes. En este caso, nuestro pensamiento y las propuestas de la LOE (2006) coinciden plenamente.

Así mismo, la función del mentor debería sobrepasar los aspectos meramente formales de la planificación educativa, para adentrarse en el currículum oculto que frecuentemente rige la vida cotidiana de los centros y puede facilitar la integración de los profesores noveles en la comunidad educativa.

No cabe duda que tanto la formación inicial y el período umbral en estos momentos son elementos de análisis pero también deben ser entornos abiertos que recojan las diferentes aportaciones. El DAFO nos ha permitido detectar los puntos fuertes y débiles de la formación inicial del profesorado de Secundaria y, al mismo tiempo, nos muestra cómo nos puede favorecer o perjudicar las circunstancias que nos rodean. También hemos recogido las propuestas de mejora.

Los resultados evidencian la necesidad de rehacer globalmente toda la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria como proponen los acuerdos para la Convergencia Europea 2010 para el desarrollo de la formación superior y, particularmente, de la formación inicial del profesorado, debido:

- Al reconocimiento de que la formación inicial del docente es un requisito administrativo que para cumplirlo no requiere mucho esfuerzo.
- A que el prácticum es considerado un período breve, con escasa motivación del profesorado experto que tutoriza las prácticas, excesiva burocratización de la memoria y falta de planificación de los centros.
- A que los formadores/as, a menudo, son profesorado que no tiene un conocimiento profundo de la educación secundaria, porque simplemente no la han ejercido y se toman este trabajo como “un modus vivendi”; se debería elegir a profesores “líderes”, como ya se ha comentado, capaces de actuar como fermento de innovación, creando, a su vez, ilusión por esta profesión
- El sistema de admisión del alumnado, carente de mecanismos de evaluación inicial, es poco exigente, ya que no todo el mundo que se matricula tiene la capacidad para ser docente. Se debería hacer una selección previa, basada en un test de actitudes básicas competenciales; lo anterior evitaría que disminuyera mucha conflictividad en las aulas, provocada por ineptitud del profesor para saber controlar situaciones que requieren cierto control sobre el grupo, sin necesidad de recurrir a actitudes autoritarias. Muchos conflictos que surgen en los Centros, y aparecen en los medios de comunicación, son el resultado de una mala gestión de los mismos, ya sea por no dominar los mecanismos para reconducirlos o simplemente porque no puede estar ante jóvenes quien presenta serios problemas de incompetencia derivados de fuertes desajustes emocionales, problemas de personalidad o desidia en el ejercicio de la profesión.

Por el contrario, encontramos que en estos momentos existe un conjunto de condicionantes que frenan la optimización de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y que requieren la suma de todas las sinergias sociales, culturales y de las entidades responsables de la formación del profesorado para superarlos y lograr atraer a los mejores candidatos a la docencia. Entre ellos se deben destacar:

- La desmotivación de las nuevas generaciones para acceder a la carrera docente. La situación actual de malestar docente no convida al ingreso de profesores noveles en los centros ya que el desánimo, la frustración o

el desconcierto se adueña de parte del claustro de profesorado por los cambios normativos constantes y el escaso interés que la vida académica despierta en los adolescentes, lo cual produce una visión catastrofista y apocalíptica de la Educación Secundaria.

- La difusión de informaciones poco halagüeñas sobre la Educación Secundaria, a través de los diferentes medios informativos. Esta lluvia permanente de propagación de incidentes producen el convencimiento generalizado, entre los posibles candidatos a ejercer de docentes, que reina la indisciplina en las aulas, que los alumnos de Educación Secundaria suelen ser apáticos y los aprendizajes académicos apenas les despiertan interés, ...
- La creencia que la docencia tiene poco prestigio y reconocimiento por parte de padres, madres, sociedad y alumnado.
- Las políticas educativas caracterizadas por los cambios constantes según la orientación política de los gobernantes y la falta de una política clara y decidida sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria.
- La formación caracterizada por un predominio teórico y el peligro de una insuficiente formación específica.

También existen *elementos claves de la formación inicial del profesorado* que facilitan la sostenibilidad de la futura formación del profesorado, entre los cuales podemos señalar:

- La formación específica con contenidos que se pueden transferir durante la docencia así como los fundamentos didácticos y psicopedagógicos que componen el currículum.
- La implicación de los formadores y las experiencias acumuladas a lo largo de su profesionalización docente, que son fuentes de información para trabajarlas desde la crítica reflexiva.
- La metodología participativa y de investigación, tanto en la formación teórico/práctica, como durante el prácticum, sobre todo en el CCP (Curso de Cualificación Pedagógica), así como la tutorización y el acompañamiento.

A todo lo mencionado podríamos añadir la aptitud y la actitud del profesorado principiante, así como la ilusión por la docencia y el deseo de aprender, la renovación de la formación inicial del profesorado con modelos con una considerable experiencia como el CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) y el conocimiento de las experiencias formativas de otros países sobre la formación del profesorado.

5. CONCLUSIONES

1. El objetivo que se proponen alcanzar la mayoría de alumnos con los cursos del CAP y CCP es ampliar las opciones de inserción laboral, sin embargo, otros no muestran ninguna predisposición. También hay un alumnado que pretende desarrollar sus competencias técnicas y metodológicas básicas para ejercer las tareas docentes. Otros manifiestan que les gusta la relación con los alumnos y transmitir el conocimiento alcanzado en la formación

- universitaria o, simplemente, porque les gusta mucho la docencia. Algunos alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado, o profesores noveles, opinan que estos cursos son un instrumento recomendable para la orientación profesional, pues les aproxima a la realidad de la docencia sin tener que hacer una decisión previa.
2. La casi totalidad de los encuestados (Alumnos del CAP/CCP) manifiestan su compromiso en tareas que requieren un nivel poco complejo de actuación discente, como es atender y participar en clase, aplicar aquellas propuestas de actividades que se exijan en el programa, pero, es menos frecuente, hallar futuros profesores que reorganicen y contrasten las informaciones y así estar predispuestos a juzgar y valorar los casos y las informaciones planteadas. Es insignificante el número de los que están predispuestos a confeccionar propuestas pedagógicas originales e implementarlas en un centro, posiblemente porque quienes les han formado no les han ofrecido alternativas diferentes a las que han visto a lo largo de su formación académica.
 3. Según los alumnos/as de los cursos de formación inicial del profesorado, las competencias más adecuadas para ser un/a buen/a docente, están relacionadas con:
 - El ámbito de las competencias metodológicas, las unidades competenciales preponderantes en están referidas a la transmisión de valores como el esfuerzo y la comunicación como una estrategia de aproximación al currículum. Así como, la adecuación a las necesidades educativas de todos los alumnos y al cambio desde la innovación educativa. Para ello hemos de poseer las habilidades, desarrollar las capacidades y tener las actitudes adecuadas para planificar de forma equilibrada los núcleos de actividades desde una dinámica de trabajo cooperativo, con una gran multiplicidad de recursos complementarios, flexibilidad en el tiempo y espacio para favorecer tantos procesos educativos como componentes de la comunidad de aprendizaje.
 - Las competencias personales relacionadas con el “saber ser”, como la coherencia, la paciencia, la empatía, la confianza, la autoridad reconocida, la capacidad de facilitar y mediar, la vocación y la facilidad de ser asequible en el trato con sus alumnos, porque como dice Imbernom (2006), hace falta más y mejor atención en lo que tienen que “saber” y “saber hacer”; nosotros añadiríamos “saber ser” y “saber estar”.
 4. El profesorado experto considera que su bagaje competencial se caracteriza, en primer lugar, para “saber ser”, seguido de “saber hacer”, que definen la propia identidad docente y reconoce ser implicado, coherente, paciente, confiado, responsable y dinamizador; lo anterior lleva a que la docencia les llene de satisfacción, demostrándolo en el gusto que sienten por la profesión.
 5. Así mismo, las unidades competenciales del entorno metodológico mejor adquiridas hacen referencia a la transmisión de valores, como el esfuerzo, la comunicación como estrategia de aproximación al currículum, la adecuación

- a las necesidades de todos los alumnos y a los cambios, por lo que proponen la planificación curricular como instrumento preventivo ante la intervención.
6. Al profesorado principiante le preocupa que los aprendizajes sean significativos, por lo que consideran que debe existir una buena comunicación para atender a todos los alumnos, utilizando los recursos que faciliten el proceso.
 7. Los aspectos competenciales específicos de su área de conocimientos son importantes y suponen la base de su formación inicial, pero, para alcanzar la profesionalización, consideran que la formación continuada es la más eficiente para alcanzar la reflexión individual y/o de grupo.
 8. La heterogeneidad educativa y la diversificación pedagógica han de estar presentes en la formación inicial del profesorado de Secundaria, porque en un sistema educativo comprensivo todos los alumnos tienen un mismo centro, un currículum único y flexible. Los conocimientos previos relacionados con la diversidad educativa y la diversificación pedagógica son pocos y en el momento de aplicar estrategias de diversificación muestran un desconocimiento absoluto.
 9. Los modelos paradigmáticos relacionados con la heterogeneidad de los alumnos/as y la diversificación pedagógica son integradores y buscan la promoción de todos los alumnos/as como finalidad, con los medios y con los responsables de la atención a la diversidad.
 10. El profesorado inexperto considera que su participación en el centro queda exclusivamente reducida a su acción docente dentro del aula, por lo que se supone que no tienen la visión global del centro como una sociedad de participación educativa. Esta conclusión cabe completarla con la consideración de que este aspecto se tendrá que trabajar durante el periodo umbral y durante la formación permanente.
 11. Las reformas y los proyectos de mejora no tienen que caer en enfoques reduccionistas y tecnocráticos, sino que deben contemplar lo que sucede en países como Finlandia, o provincias como Alberta, en Canadá, y Queensland, en Australia, donde la finalidad de ellos no es solamente la mejora de los resultados, sino que todos los alumnos sean portadores del bagaje necesario para afrontar la sociedad del conocimiento con éxito.

Referencias Bibliográficas

- Aceves, J. E. (1999) Un enfoque metodológico de las historias de vida *Proposiciones* 29, marzo 1999: Aceves, "Un enfoque metodológico..." http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-9/13ACEVES.DOC (9-10-2006).
- Bolívar, A., Gallego, M. J. (2005) Políticas Educativas de Reforma e identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos analíticos de políticas Educativas*. Volumen 13, 45, noviembre 23, <http://www.doaj.org> (8-9-2006).
- Bolívar, A., Fernández, M., Molina, E. (2004) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 6, No. 1, Art. 12, enero 2004. <http://www.qualitative-research.net/fqs/> (8-9-2006).
- Butt, R., Raymond, D., McCue, R. G., Yamagishi, L (2004) La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado.

- Callejo, J. (2001): El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Pràcticum.
- EURYDICE (2004). Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI Educación secundaria inferior general. Eurydice, 2004
- Esteve, J. M., Franco, S., Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Anthropos.
- Esteve Zaraga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial Revista Educación 339,19-40
- Fernández Enguita, M., (2006). Comentarios a los informes EURYDICE Y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86
- Goals 2000 Legislation and Related (2005). (<http://www.ed.gov/G2K/index.html>, 2005) (25/08/2007)
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? Revista Educación 339*. 41-50
- Knowles, J. G. (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. (149-2005) A Ivor F. Goodson (ed.) Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro –EUB.
- Kainan, ANAT, Rozenberg, Michal, Munk, Miri (2005, November). Change and Preservation in Life Stories of Bedouin Students [86 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(1), Art 7. Available at: (Consultat, 6, 10, 2006) .
- Lopes, A. (2008) La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf> (25-08-2008)
- Marcelo, C (1999) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación. 19. enero-Abril
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Consejo Escolar del Estado*. Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid.
- Martín Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marquès Graells P. (2006). (última revisión: 8/11/05). Los formadores ante la Sociedad de la Información - funciones de los docentes - competencias necesarias en TIC - formación - el buen docente - ficha de seguimiento de competencias TIC(Carlos M. Gómez) - fuentes de información <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm#inicio> (20/10/2006).
- Montero Mesa, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista Educación 339*, 66-86.
- Montero Mesa, .L. (2003) ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? A Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado, 7 (1-2), 2003 (1-13) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev71ART3.pdf>
- Ortiz, J. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de kis orifisires*. Salamanca: Amarú
- Reding, V. (2004). (Comisaría Europea de Educación y Cultura). Prólogo en Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI Educación secundaria inferior general. *Eurydice*, 2004, 4-5
- Sánchez Asín, A., Boix, J.L., Jurado, P. (2008, en prensa). La sociedad del conocimiento y las tic: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.
- Salgueiro, A. M. (1999) Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Vallés, M. S. (1997): Técnicas cualitativas de Investigación Social. Madrid: Editorial Síntesis. S.A.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, M., Delgado, P. (2006) La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 40/3 – 25 de octubre de 2006 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos (30-12-2006)
- Villar, L.M. (2004) Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria. Madrid: McGraW-Hill.

LEGISLACIÓN:

- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE núm 23, del 04/10/1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación, LOE (BOE núm. 106, del 04/05/2006))