

# Rutas para el desarrollo profesional docente

---

LUIS SIME  
POMA\*

Existe un creciente consenso respecto de la influencia del desarrollo profesional sobre la calidad educativa. El docente cumple un papel insustituible para propiciar los climas y procesos necesarios que faciliten el aprendizaje. Definitivamente, el profesionalismo de los docentes es uno de los factores que inciden con mayor fuerza en los logros de aprendizaje, y para algunos es quizá un factor más importante que todos los demás (Arregui 2000).

Visto desde la perspectiva del sistema educativo, además del *desarrollo profesional docente*, también constituyen variables significativas para la mejora de la calidad educativa el *desarrollo curricular* y el *desarrollo institucional*. Desde un enfoque más sistémico, la interacción confluyente de estos tres tipos de desarrollo es indispensable para el progreso de la educación. Complementando a García (1999), entendemos el desarrollo profesional docente como el proceso protagonizado por los profesionales de la educación en los niveles individual y colectivo para

comprender y mejorar su práctica docente y las condiciones laborales, orientado por un proyecto institucional y de sociedad. El desarrollo curricular alude a los procesos mediante los cuales se deciden, se encadenan y evalúan las experiencias de aprendizaje formalizadas por medio de un plan de estudios o programas curriculares. El desarrollo institucional refiere a los procesos de gestión que buscan articular las diversas dimensiones de la organización sobre criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia.

Desde luego, otros factores no docentes y que provienen desde el lado del sujeto-alumno resultan igualmente influyentes en el rendimiento académico y, en términos generales, en la calidad del sistema educativo. Sin duda, factores como los biológicos, nutricionales, familiares, de contexto sociocultural y económico, cumplen un papel muy influyente en la motivación y

---

\* Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

condiciones de aprendizaje de los educandos.<sup>1</sup>

En este artículo queremos proponer algunas ideas y planteamientos que ayuden a mejorar el desarrollo profesional de los docentes. Ciertamente, en las últimas décadas se ha ido profundizando un nuevo paradigma de la profesión docente que busca *superar la visión tecnocrática* de la docencia presente en ciertas tendencias de formación inicial y desarrollo profesional. En este enfoque el educador es convertido en un simple operador del currículo y de las metodologías definidas y sistematizadas por otros. Se trata de una profesionalidad ampliada y no restringida, como lo propone Hoyle (véase el cuadro). Este tipo de práctica profesional restringida implicaba una baja en la autoestima, escasa motivación y poca capacidad de repensar el sentido de la profesión, y una actitud de dependencia ante lo planteado por los expertos. Nuevos enfoques han contribuido a resaltar el protagonismo del docente, sustentado en sus potencialidades como «intelectual crítico» (Giroux 1990), «profesor investigador» (Stenhouse 1984) o «práctico reflexivo» (Elliot 1993).

Pero es sin duda Schön (1992) uno de los autores que más ha contribuido a valorar y descubrir los problemas y potencialidades de los profesionales como *profesionales reflexivos*. Según su punto de vista, los

profesionales aprendemos a ser más inteligentes en nuestros trabajos a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica. El profesional reflexivo requiere de ambientes que faciliten su reflexividad; de lo contrario su desarrollo profesional será arrastrado por una racionalidad excesivamente técnica que prescinde de la reflexión sobre la acción.

En Irwin (citado por Reagan y otros 2000: 6) la pregunta sobre quién es un docente reflexivo es respondida en los siguientes términos:

¿Quién es un docente reflexivo?

Un docente reflexivo-analítico es quien hace decisiones docentes en base a una consciente y cuidadosa consideración de (1) los supuestos sobre los que se basan sus decisiones y (2) las consecuencias técnicas, educacionales y éticas de sus decisiones. Estas decisiones son realizadas antes, durante y después de sus acciones docentes. En orden a esas decisiones el docente reflexivo-analítico debe tener un conocimiento extensivo del contenido que enseña, de las opciones teóricas y pedagógicas, de las características de los estudiantes,

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Ferguson (en Banco Mundial 2001) en los Estados Unidos el 49 por ciento del resultado del aprendizaje se puede atribuir a factores familiares y del hogar (como la educación de los padres, los ingresos, los antecedentes lingüísticos, la raza y la ubicación), mientras que el 43 por ciento es atribuible a la calificación y experiencia del maestro y solo 8 por ciento al tamaño de la clase.

## Tipos de profesionalidad según Hoyle

<b>Profesionalidad restringida</b>	<b>Profesionalidad desarrollada</b>
Destrezas profesionales derivadas de experiencias.	Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría.
Perspectivas limitadas a lo inmediato en tiempo y espacio.	Perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación.
Sucesos y experiencias del aula percibidos aisladamente.	Sucesos y experiencias del aula percibidos en relación con las políticas y las metas que se tracen.
Metodología fundamental introspectiva.	Metodología basada en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la práctica.
Valoración de la autonomía profesional.	Valoración de la colaboración profesional.
Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la enseñanza en el aula.	Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula.
Lectura poco frecuente de literatura profesional.	Lectura regular de literatura profesional
Participación en tareas de formación limitada a cursos prácticos.	Participación considerable en tareas de formación que incluye cursos de naturaleza teórica.
La enseñanza es vista como una actividad intuitiva.	La enseñanza es vista como una actividad racional

De: *Enciclopedia general de educación*, t.º I. Madrid: Océano, 1998, p. 49.

y de las situaciones que influyen en el aula, escuela y sociedad en la cual trabaja.

La imagen del docente ha sido tradicionalmente asociada solo a su papel como sujeto de la enseñanza, pero no como *sujeto de aprendizaje*. Esta última perspectiva alienta una profesionalidad basada en una cul-

tura del aprendizaje permanente y colaborativa. Tal necesidad de aprender desde la práctica profesional ayuda a promover procesos de autorreflexión que valoran el conocimiento práctico acumulado y busca formas de compartirlo, explicitarlo y aprovecharlo hacia el futuro. Ello implica una profesionalidad capaz de

construir «comunidades críticas colegiadas» (Sacristán) y redes de interaprendizaje abiertas a enfrentar las tensiones propias del quehacer profesional con actitud de aprender para comprender y aprender para mejorar. «El primer paso para transformar el sistema en “una organización inteligente” es promover al docente como profesional reflexivo, y hacer de todas las actividades del sector una oportunidad de aprendizaje» (Delannoy 2001).

Las posibilidades de aprendizaje del docente no siempre se dan en condiciones óptimas. Lohman (2000) ha identificado cuatro factores bloqueadores que están presentes, por ejemplo, en el ambiente escolar, pero que, creemos, pueden ilustrar también otro tipo de organizaciones educativas: falta de tiempo para aprender, falta de recursos que faciliten el aprendizaje, falta de estímulos al aprendizaje (premios), y falta de poder de decisión en la gestión escolar.

La visión del docente como un profesional crítico y reflexivo nos permite valorar el *conocimiento práctico* que está presente en la experiencia de cada uno de ellos. En este tipo de conocimiento subyacente existen de forma implícita diversas concepciones que el docente ha ido construyendo desde su propia práctica que no son necesariamente coherentes y que tampoco se pueden encasillar fácilmente en una teoría formal.

Pero, además, el docente ha logrado también elaborar ciertos conocimientos y procedimientos específicos para enfrentar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que le son familiares y otros que surgen de forma imprevista. Desde el enfoque que aquí estamos enfatizando, se trata de reconocer la presencia de un conocimiento práctico profesional que es muchas veces un conocimiento implícito y aprendido de manera no-formal (Eraut 1993; Jarvis 2000), y que constituye uno de los puntos de partida más sustanciales para la reflexión docente.

Para Porlán y otros (1996), el conocimiento práctico profesional deseable del docente pone en juego los conocimientos académicos, las experiencias cotidianas y las creencias ideológicas de los docentes. Estas son las fuentes principales de tal conocimiento. Mediante el ejercicio permanente de una reflexión crítica que aproveche dicho conocimiento práctico, el docente podrá tomar conciencia de las concepciones y supuestos que ha ido construyendo en su práctica profesional y recuperar su experiencia en clave autocrítica y no solo justificatoria. Esta reflexividad sobre la propia praxis es una fuente para nuevas propuestas e innovaciones que, a su vez, deberán seguir siendo repensadas de forma personal y colegiada. Asimismo, esta interacción permanente entre

la reflexión y la acción constituye el corazón de un estilo de desarrollo profesional que es capaz de construir y comunicar un saber pedagógico relevante y emergente.

Las ideas previas permiten acentuar la imagen de un docente como *profesional del conocimiento*. Ello implica reconocer las múltiples formas como el docente recupera y trabaja reflexivamente sobre su propio conocimiento, sobre el conocimiento de los alumnos, sobre el de otras disciplinas y sobre el de la cultura universal.

En las siguientes páginas queremos proponer dos rutas para estimular el desarrollo profesional docente a partir de su potencial de autorreflexión de su propia experiencia e historia profesional.

#### RUTAS PARA HACER UN CAMINO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Sumariamente, definiremos la investigación-acción (Sime 2001) como un camino para tomar conciencia de la propia praxis educativa, construir conocimientos sobre ella y generar acciones e innovaciones.

Esta perspectiva de investigación ha puesto un acento muy fuerte en la *autorreflexión de la propia práctica educativa* de aquellos que están inmersos directamente en ella, como son los educadores. Es decir, se trata de promover un sujeto que sea ca-

paz de autorreflexionar sobre lo que hace, dice y siente durante su docencia. Como diría Avery (1991: 43), «ser un maestro-investigador es llevar adelante una indagación activa dentro del contexto de la propia clase». Al volcar sus energías críticas y afectivas a la problematización de su propia práctica, el docente avanzará en una mayor conciencia de los aspectos que subyacen en ella.

Una de las funciones esenciales de la investigación-acción consiste en producir conocimientos sobre la praxis educativa a través de la autorreflexión sistemática del educador y la utilización racional de diferentes métodos y técnicas de recolección de información. En la perspectiva de la investigación-acción el conocimiento es producido no solo para planificar las acciones; no tiene únicamente fines instrumentales. Tampoco producimos conocimiento solo para comprender determinadas situaciones sino que, además, se trata de una producción que apunta a enfrentar problemas que están obstaculizando la práctica, que le restan eficacia y no permiten el logro de sus objetivos principales. En ese proceso se van aportando las ideas necesarias para facilitar el desarrollo de las personas y de las instituciones.

Hoy somos cada vez más conscientes del papel del conocimiento para el desarrollo de un país. Creemos

que se contribuye a ello desde la capacidad de las instituciones de producir un saber sobre sus prácticas que ayude a mejorar la calidad de su misión. En ese sentido, conocimiento-calidad-desarrollo son aspectos que debieran estar muy unidos en una misma concepción del conocimiento. La investigación-acción incrementa las posibilidades de mejorar la calidad del quehacer institucional y puede, de esta manera, servir de referente para otras organizaciones y contribuir al desarrollo.

La investigación-acción desemboca, a través de espirales de reflexión, en una propuesta de transformación de la práctica que contiene, una vez iniciado el proceso, diversas posibilidades. Pero ¿qué significa generar acciones? Creemos que podemos hablar al menos de cuatro significados: incorporar cambios en diferentes dimensiones, activar potencialidades para el cambio, «jugar» con los emergentes de la situación, y contribuir a una cultura innovadora.

Las siguientes son rutas que intentan ofrecer no un camino lineal sino uno referencial para el desarrollo de la investigación-acción. Son diversos los autores que han propuesto rutas igualmente valiosas y de las cuales nos hemos servido, además de nuestra experiencia propia, para postular la que aquí presentamos.<sup>2</sup> Nosotros concentraremos el proceso en cinco etapas:

- Definir e indagar mi problema.
- Elaborar mi propuesta de acción reflexiva.
- Desarrollar mi propuesta de acción reflexiva.
- Evaluar y autorreflexionar el proceso.
- Proponer orientaciones para continuar mejorando.

Como se puede observar en las siguientes líneas cada una de estas etapas es complementada con las preguntas-guía que permiten orientar sus alcances. Asimismo, se trata de insertar algunas observaciones específicas sobre las preguntas que servirán para llamar la atención sobre algunos aspectos o exigencias que implica la pregunta.

### **1. Definir e indagar por mi problema**

a) *¿Qué quisiera mejorar en mis clases? ¿Por qué?*

Se trata de definir algo que involucre personalmente al docente y que surja de su experiencia directa en las clases con sus alumnos.

---

<sup>2</sup> La propuesta aquí presentada ha sido desarrollada en el contexto del curso-taller para docentes en servicio: *La Investigación-Acción para la Innovación del Quehacer Educativo*, organizado por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2002 y 2003.

b) *¿Qué necesito conocer y reconocer más sobre el problema antes de iniciar el mejoramiento?*

Es necesario indagar más sobre aquello que se quiere mejorar entrevistando o encuestando a los alumnos y colegas, leyendo sobre el tema, escribiendo nuestras percepciones acerca de él.

c) *Luego de haber indagado, ¿cómo puedo definir el problema que voy a mejorar?*

Representa un esfuerzo por concretar y aprender a definir el problema.

## 2. Elaborar mi propuesta de acción reflexiva

a) *¿Cómo voy a mejorar el problema? ¿A través de qué propuesta de acción? ¿Por qué esa propuesta es mejor que otras?*

Se busca perfilar, en términos genéricos, la propuesta de acción y su fundamentación como la mejor alternativa que se ha pensado para el problema a partir de ciertos criterios.

b) *¿Qué estrategias específicas permitirán desarrollar la propuesta de acción?*

Es el momento de especificar las estrategias, su secuencia y tiempo, lo que implica capacidad de planificación.

c) *¿Qué condiciones necesito prever para que las estrategias se puedan desarrollar?*

Para buscar un desarrollo óptimo de las estrategias es necesario pensar en las diversas condiciones que se requerirán (materiales, espacios, de coordinación, financiamiento, etcétera).

d) *¿Qué criterios y qué información me ayudarán a evaluar y reflexionar la propuesta de acción?*

Debe aclararse ciertos criterios y tipo de información que se irá recogiendo durante el proceso a través de las técnicas e instrumentos, y cómo se sistematizarán.

e) *¿Qué principios de ética profesional guiarán mi propuesta de acción?*

Se busca que la innovación o acciones por generar no solo sean eficaces sino también moralmente buenas.

## 3. Desarrollar mi propuesta de acción reflexiva

a) *¿Estoy desarrollando realmente la propuesta de acción original? ¿Qué alteraciones necesito introducir? ¿Por qué?*

La misma práctica y nuestra reflexión en la acción nos indicarán la conveniencia y oportunidad de ciertos cambios. Lo importante es

tratar de explicitar y registrar nuestros argumentos.

- b) *¿Qué dificultades estoy teniendo para recoger la información prevista? ¿Hay otro tipo de información que necesito recoger? ¿Para qué?*

Una dimensión clave es la calidad y cantidad de información que se va recogiendo, atendiendo a la emergencia de nuevos tipos de información no previstos. Es necesario explicitar para qué nos servirá esa información.

- c) *¿Están evidenciándose ciertos logros como fruto de la propuesta de acción?*

Es importante estar atentos a los signos de mejoramiento que están germinando en el proceso.

- d) *¿Qué es lo que más me está tensionando del proceso? ¿Cómo puedo canalizar mejor esa tensión?*

El dinamismo del proceso puede generar ciertas tensiones, algunas más recurrentes que otras, que es necesario reconocer y pensar cómo afrontarlas antes de que se agudicen.

- e) *¿Estoy alimentando mi dossier o portafolio de aquella información y reflexiones necesarias para documentar la experiencia?*

El *dossier* o portafolio cumple una función útil, porque nos permite ordenar en el camino la experiencia que estamos produciendo y

nos exige un tiempo (que puede ser al final de cada semana) para dicho ordenamiento sobre la información recogida y para reflexionar sobre diversos asuntos que surgen en el camino.

#### **4. Evaluar y autorreflexionar el proceso**

- a) *¿Qué contraste existe entre el plan inicial y lo realmente realizado? ¿Qué estrategias se desarrollaron según lo previsto? ¿Qué estrategias tuvieron que cambiarse? ¿Qué nuevas estrategias tuvieron que generarse? ¿Por qué?*

Este contraste nos ayuda a tomar conciencia de la complejidad de los cambios a pesar de su previsión, debido a los emergentes y a nuestras percepciones en el camino.

- b) *Evaluación de resultados: ¿En qué medida logré mejorar el problema? ¿Cómo puedo dar evidencias de esa mejora o no? ¿Cuál ha sido el instrumento que más me ha servido para recoger información? ¿Qué problemas he tenido con la recopilación y procesamiento de la información?*

Una condición para esta parte es tener un tiempo y distancia psicológica frente a la experiencia para evaluar y reflexionar sobre los logros y limitaciones, así como para sistematizar la experiencia de recoger y procesar información.

- c) *Autorreflexión sobre el proceso: ¿Cuáles han sido las tensiones más significativas que he enfrentado durante esta experiencia? ¿Cuáles los momentos o aspectos de mayor satisfacción durante esta experiencia? ¿Qué ideas personales sobre el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos, la institución he cambiado o problematizado como fruto de esta experiencia?*

Se busca rescatar la dimensión subjetiva y personal de la experiencia tanto en su aspecto más desafiante como en el más gratificante. En este punto se intenta también que el docente investigador pueda ser más consciente de aquellas concepciones, intuiciones y prejuicios sobre el aprendizaje, el alumno, la institución, etcétera, que han estado influyendo de algún modo en el proceso.

- d) *¿Qué aportes de autores, teorías y enfoques me pueden ayudar a comprender mejor la experiencia?*  
Comprender lo realizado requiere también el diálogo con los aportes de autores que nos ayuden a problematizar nuestra experiencia. Se busca que el docente esté abierto e interesado en ciertas lecturas que enriquezcan su capacidad reflexiva.
- e) *¿Puedo compartir esta autorreflexión con otros colegas o personas para enriquecer el trabajo en la organi-*

*zación educativa y nuestro desarrollo profesional?*

Dependiendo del tipo de experiencia, es necesario pensar la posibilidad de compartirla de diversas formas (a través del *dossier*) con nuestros pares.

## 5. Proponer orientaciones para continuar mejorando

- a) *A partir de la experiencia y la autorreflexión, ¿qué necesito cambiar de mi definición inicial del problema y de mi propuesta de acción?*

Una de las consecuencias de los pasos previos es que nos alimentan de orientaciones para continuar mejorando la propuesta de acción o revisando la formulación del problema.

- b) *¿Qué condiciones necesito prever para desarrollar los nuevos elementos incorporados?*

Los nuevos elementos necesitan igualmente ser planeados desde sus condiciones para ser viables tanto en el nivel del aula como en el institucional.

- c) *¿Cómo recogeré y sistematizaré la información para la nueva experiencia?*

También es necesario prever, para la nueva experiencia, reajustes en la recopilación y sistematización de la información.

d) *¿Qué de lo aprendido en la experiencia puedo transferirlo a otro curso o caso?*

Es posible la transferencia de algunos aspectos (los mejor evaluados) de la experiencia hacia otra situación similar.

#### RUTAS PARA EL DOSSIER O PORTAFOLIO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El *dossier* o portafolio es un organizador sistemático de información y materiales que sirve para documentar la experiencia profesional en general o aspectos específicos de ella para diversos fines. Nosotros utilizaremos esta técnica en función de nuestro interés por brindar instrumentos que faciliten los procesos de investigación-acción y de reflexión autobiográfica sobre nuestro desarrollo profesional.<sup>3</sup>

Una finalidad del *dossier* es documentar el proceso, lo que significa recolectar la información o evidencias relevantes que se van acumulando durante la experiencia profesional. Sin embargo, esas evidencias no hablan por sí solas: necesitan ser organizadas e interpretadas. Se requiere por ello revisar varias veces el portafolio, hasta que consideremos que la información relevante para interpretar el proceso está debidamente organizada.

Es la documentación de la experiencia lo que aumentará las posibili-

dades de reflexionar sobre ella, en la medida en que los materiales incluidos puedan evocarnos aspectos de lo vivido y, desde allí, motivar nuevas reflexiones.

Entre las características que la American Association for Higher Education (AAHE) sugiere sobre los portafolios están que estos deben ser estructurados, representativos y selectivos. Su carácter estructurado implica un nivel de organización con criterios que ayuden a clasificar su contenido debidamente. El *dossier* no es un archivo normal donde están todos los documentos, sino que busca ser más bien una muestra representativa de lo que se considera como relevante de la experiencia. En ese sentido, exige al docente la habilidad de jerarquizar y discriminar entre la diversidad de elementos acumulados.

Según esta segunda ruta que estamos presentando, la finalidad del portafolio consiste en valorar nuestra capacidad de aprender desde la práctica profesional personal; reconstruir críticamente la experiencia profesional acumulada y

---

<sup>3</sup> Ambas son parte de una corriente creciente que se postula como un paradigma de desarrollo profesional e incluso como vía para la validación de competencias profesionales. En el caso francés estas son muy utilizadas por ejemplo para el Diploma de Altos Estudios de Prácticas Sociales que ofrecen universidades (véase Díaz 2000).

sus influencias; descubrir sentidos sobre nuestro desarrollo profesional, y aprender a organizar y documentar nuestro desarrollo profesional.

La propuesta de portafolio que presentamos consta de once partes que a continuación precisaremos:<sup>4</sup>

### 1. *Mi curriculum vitae*

Incluye el *curriculum vitae* en la versión más detallada.

### 2. Periodización de mi carrera profesional

Construye una línea de tiempo donde se grafique los principales hitos de la carrera profesional.

### 3. Mis dilemas profesionales

Describe dilemas cruciales que se ha enfrentado durante la carrera profesional; es decir, momentos o situaciones en las que se presentan tensiones y necesidad de optar al menos entre dos alternativas. ¿Qué tipo de dilemas profesionales has experimentado? ¿Cómo los enfrentaste? ¿Qué crees haber aprendido de esas experiencias?

### 4. ¿Cómo anda mi satisfacción profesional?

¿Qué es lo que te ha dado mayor satisfacción en tu carrera profesional?  
¿Por qué?

¿Qué es lo que te ha dado menor satisfacción en tu carrera profesional?  
¿Por qué?

¿Estás contento con tu trabajo actual o quisieras un trabajo distinto o trabajar en lo mismo pero en una institución diferente? ¿Por qué?

¿Podrías describir las tareas más regulares que haces en tu trabajo actual.

¿Cuál de esas tareas son las más interesantes para ti? ¿Por qué?

¿Qué metáfora puede resumir cómo te sientes respecto a tu experiencia profesional actual?

### 5. Mi creatividad profesional

¿Has realizado algo durante tu carrera profesional que lo consideras creativo o innovador? ¿Qué cosas específicas? ¿Qué consecuencias trajeron en tu clase, organización, en otros, en tu persona?

¿Consideras que tu nivel actual de creatividad es mayor que hace algunos años o ha decrecido con el tiempo?

¿Hay en tu entorno colegas de trabajo que consideras creativos? Exactamente qué características de creatividad reconoces en ellos.

---

<sup>4</sup> Esta propuesta fue validada como parte del curso de la Maestría en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, *Liderazgo y Desarrollo Profesional*, a cargo de Luis Sime, en el 2002 y 2004.

¿Tienes en mente o en ejecución alguna actividad o proyecto innovador o que consideras creativo en tu trabajo? ¿De qué se trata? ¿Cómo fue que se te ocurrió?

## 6. Reconociendo mis habilidades, conocimientos y actitudes

### *Habilidades*

Tipos de habilidades: ¿Cuáles son las tres habilidades más importantes que has practicado durante tu experiencia profesional? ¿Por qué consideras importantes esas habilidades?

Proceso de aprendizaje: ¿Cómo crees que has aprendido o adquirido esas habilidades?

Incidentes: ¿Podrías recordar algunos momentos en los cuales hayas practicado alguna de esas habilidades?

Habilidades no aprendidas: ¿Qué habilidades que consideras importante todavía no has aprendido o aprendido menos? ¿Por qué crees que todavía no has podido aprenderlas o aprendido menos?

### *Conocimientos*

Tipos de conocimientos: ¿Cuáles son las tres tipos de conocimientos (conceptuales) más importantes que has acumulado durante tu experiencia profesional? ¿Por qué consideras importantes esos conocimientos?

Proceso de aprendizaje: ¿Cómo crees que has aprendido o adquirido esos conocimientos?

Incidentes: ¿Podrías recordar algunos momentos en los cuales hayas desarrollado alguno de esos conocimientos?

Conocimientos no aprendidos: ¿Qué conocimientos que consideras importantes todavía no has aprendido o aprendido menos? ¿Por qué crees que todavía no has podido aprenderlas o aprendido menos?

### *Actitudes*

Tipos de actitudes: ¿Cuáles son las tres actitudes que más valoras de tu experiencia profesional?

¿Por qué consideras importantes esas actitudes?

Proceso de aprendizaje: ¿Cómo crees que has aprendido o adquirido esas actitudes?

Incidentes: ¿Podrías recordar algunos momentos en los cuales hayas practicado alguna de esas actitudes?

Actitudes no aprendidas: ¿Qué actitudes que consideras importantes todavía no has aprendido o aprendido menos? ¿Por qué crees que todavía no has podido aprenderlas o aprendido menos?

## 7. El estrés y yo

¿Cuál es (son) el (los) aspectos más estresantes /tensionantes en tu experiencia profesional actual? ¿Por qué crees que son más estresantes para ti?

¿Cuáles son las manifestaciones físicas y psicológicas más frecuentes

que te suceden durante periodos fuertes de estrés?

¿Qué sueles hacer para enfrentar los periodos de estrés para evitar que se agudicen? ¿Puedes explorar otras estrategias? ¿Cuáles?

¿Qué idea de la literatura que has leído o escuchado sobre estrés te ha parece sumamente sugerente para ti? ¿Por qué?

¿Cuál es la política de tú institución frente al estrés del personal?

## 8. Mi alimentación y salud

¿Cuál crees que es tu nivel de conciencia sobre los alimentos que ingieres cotidianamente?

Para un trabajo como el que realizas y de acuerdo con tus características personales, ¿cuál podría ser una dieta sugerente realmente nutritiva? ¿Puedes documentar algunos de los componentes de esa dieta en base a una fuente confiable (artículos sobre alimentación; consulta con un médico)?

¿Cuáles son las enfermedades o dolencias más frecuentes en tu caso? ¿Has podido prevenirlas, puedes prevenirlas de otras formas? ¿Cómo? ¿Puedes documentar algunos de las estrategias de prevención en base a una fuente confiable (artículos científicos; consulta con un médico)?

¿Cuál es la política de tu institución frente a las enfermedades y promoción de una cultura saludable en el personal?

## 9. Preguntas desde la institución

¿Qué aspectos evaluarías con mayor cuidado si fueras encargado de la contratación de nuevo personal en tu organización? Señala al menos tres aspectos con sus respectivos porcentajes y explica por qué has seleccionado esos aspectos.

¿Qué aspectos evaluarías con mayor cuidado si fueras encargado por tu organización de proponer criterios de promoción del personal? Señala al menos tres aspectos con sus respectivos porcentajes y explica por qué has seleccionado esos aspectos.

¿Qué tipo de estímulos le sugerirías a tu organización para motivar un mejor desempeño profesional? Explica por qué seleccionas esos estímulos. Puedes fundamentarlos con alguna fuente pertinente (artículo, libro).

Si tu organización te diera un año sabático (libre) con goce de haber (pagado), ¿en qué lo utilizarías?

¿Cuál es el ambiente físico de tu organización que más te agrada? ¿Por qué?

¿Qué ambientes físicos de tu organización cambiarías? ¿Por qué?

## 10. Huellas

¿Qué personas son las que más valoras para tu profesión o han influenciado en ella? ¿Qué aspectos de ellas son las que más valoras? ¿Por qué?

¿Qué autores son los que más valoras para tu profesión o han influenciado en ella? ¿Hace cuándo los leíste, en qué contexto? ¿Puedes rescatar algunas citas claves de ellos?

¿Qué películas, documentales, obras de teatro son los que más valoras para tu profesión o han influenciado en ella? ¿Hace cuándo los viste, en qué contexto? ¿Puedes describir los pasajes que más recuerdas?

### 11. Memoria del futuro

Dentro de cinco años, ¿qué te gustaría haber logrado profesionalmente y cómo crees poder lograrlo?

Dentro de diez años, ¿qué te gustaría haber logrado profesionalmente y cómo crees poder lograrlo?

Dentro de quince años, ¿qué te gustaría haber logrado profesionalmente y cómo crees poder lograrlo?

¿Cómo te gustaría que en el futuro te recuerden tus alumnos?

¿Cómo te gustaría que en el futuro te recuerden tus colegas?

Las rutas aquí presentadas para iniciar experiencias de investigación-acción y de elaboración de portafolios personales constituyen algunas de las posibilidades que pueden contribuir a la autoconciencia y mejoramiento del desarrollo profesional docente. Desde tales posibilidades, este desarrollo será cada vez más un proceso para unir dinámicamente teoría y práctica, voluntad de cam-

bio con capacidad reflexiva, pasión con acción.

### BIBLIOGRAFÍA

AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION (AAHE). «Center for Learning and Teaching (1999). The Teaching Portafolio». Instructional Support, 1999. En <<http://www.clt.cornell.edu/campus/teach/grad/gtdw/portfolio.html>>.

ARREGUI, P. «Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes». Ponencia para el I Congreso Internacional de Formación de Formadores. Urubamba, Cusco: ISP La Salle, agosto de 2000.

AVERY, C. «Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende». En M. OLSON (comp.). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique, 1991.

BANCO MUNDIAL «Perú: educación en una encrucijada: retos y oportunidades para el siglo XXI». Washington D.C.: Banco Mundial, 2001.

CARR, Wilfred y Stephen KEMMIS. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca, 1988.

DELANNOY, F. «Caminos hacia una carrera magisterial». Taller Internacional sobre Carrera Magisterial.

Lima, 22, 23 y 24 de noviembre de 2001. DINFOCAD-MED.

DÍAZ, T. «Validación de competencias en Francia». *Educación*, n.º 3, pp. 220-243. Madrid: UNED, 2000.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

ERAUT, Michael. «Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work». *British Journal of Educational Psychology*, n.º 70, 1993, pp. 113-136.

GARCÍA, Soledad. «El desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo». *Revista de Educación*, n.º 318, 1999, pp. 175-187.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

JARVIS, Peter. «Learning Practical Knowledge». *New Directions for Adult*

*and Continuing Education*, n.º 55, 2000, pp. 89-95.

LOHMAN, M. C. «Environmental Inhibitors to Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers». *Adult Education Quarterly*, vol. 50, n.º 2. Washington, febrero de 2000.

PORLÁN, R. y otros. «Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos». *Investigación en la Escuela*, n.º 29, 1996, pp. 23-38.

REAGAN, T., C. CASE y J. BRUBACHER. *Becoming a Reflective Educator. How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. UK: Corwin P., 2000.

SIME, Luis. *Universidad y currículo: Construyendo el cambio*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2001.