

ARTIGOS

FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO BASADA EN COMPETENCIAS

Mónica Coronado

RESUMO: Diferente da formação inicial, a formação docente em serviço se constitui como uma estratégia para promover e acompanhar o desenvolvimento profissional daqueles que ensinam em função do seu contexto concreto de desenvolvimento profissional, motivações, urgências, resistências e solicitações formativas. Seus conteúdos e estratégias devem ter como horizonte as competências docentes consideradas como chave para a execução de um projeto formativo. Para defini-las, é fundamental que as demandas expressadas pelos docentes se encontrem alinhadas com as necessidades detectadas pelos diagnósticos realizados pelas instituições. É tão importante definir as competências-chave como lograr consensos, motivar e superar as resistências à transformação. Sendo uma formação situada, contextualizada e cooperativa, se propõe como metodologia para proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências a partir da análise reflexiva e crítica não somente das práticas, mas também dos resultados acadêmicos e valores obtidos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Docentes; Competências; Motivação; Resistência.

RESUMEN: A diferencia de la formación inicial, la formación docente en servicio constituye una estrategia para promover y acompañar el desarrollo profesional de quienes enseñan, en función de su contexto concreto de desempeño, motivaciones, urgencias, resistencias y requerimientos formativos. Los contenidos y estrategias de la formación docente en servicio se organizan en torno a las competencias docentes consideradas "clave" para la ejecución de un proyecto formativo. Para definir los pasos a seguir hay que articular las demandas de formación expresadas por los docentes con las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional. Definir competencias clave, relevantes para los docentes y para la institución permite lograr consensos, motivar y superar las resistencias al cambio. Siendo la formación en servicio una actividad situada, contextualizada y cooperativa, se propone como metodología para proporcionar, de manera sistemática y focalizada, oportunidades para el desarrollo de competencias a partir del análisis reflexivo y crítico no sólo de las propias prácticas, sino también de los resultados académicos obtenidos y las valoraciones del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Formación; Docentes; Competencias; Motivación; Resistencia.

1 FORMACIÓN DE DOCENTES QUE SE ENCUENTRAN EN SERVICIO

Las instituciones educativas de Nivel Superior tienen el desafío de diseñar procesos de formación continua¹ para sus equipos docentes que promuevan y estimulen su desarrollo profesional, capacidad de innovación y consolidación de competencias clave.

Su destinatario no es un docente que se está *formando para* ejercer la docencia, sino de uno que se encuentra *inmerso* en esa tarea y en un contexto institucional que condiciona sus desempeños.

Si bien el formato de la “capacitación” mediante cursos o seminarios aporta elementos interesantes, suele resultar insuficiente o, en muchos casos, de bajo impacto en la dinamización de procesos de innovación. Como señalan Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005, p. 16) los programas de formación docente continuos y en servicio tienen una lógica diferente a los tradicionales:

Frente a la heteroformación o formación escolarizada grupal surgen con fuerza formas intermedias en las que se tiene en cuenta, o se otorga poder, a los que reciben la formación; por lo que aparecen prácticas institucionales nuevas dirigidas a la individualización y personalización de los programas formativos. En todos estos casos se trataría de pasar de la “lógica del catálogo” presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una “lógica del proyecto”, ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro.

En efecto, la revisión de los formatos, espacios y tiempos en los cuales se lleva a cabo, como la individualización y adecuación a las cuestiones consideradas como críticas por sujetos e institución, implica poner a disposición de los profesores y profesoras programas formativos hechos a medida, respetuosos de sus trayectorias, experiencias y conocimientos.

2 NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN, MODALIDADES Y ESTRATEGIAS

Para ello, en el momento de decidir la modalidad que la misma debe asumir y los aspectos en los cuales debe focalizarse, es decir, sus metas, contenidos y estrategias, es preciso considerar tanto las *demandas* como las *necesidades* de formación.

El proceso de identificación de *demandas* formativas es sencillo pues solo requiere una consulta a los docentes respecto a temas de interés que puede llevarse a cabo mediante cuestionarios, encuestas o entrevistas; por el contrario, la definición de *necesidades*, surge de un análisis muy complejo de diversas variables que tienen que ver, entre otros, con la institución en su conjunto, las dificultades detectadas, las valoraciones del alumnado y los resultados logrados.

No siempre hay coincidencia entre ambas, por lo cual una primera tarea, consiste en alinearlas, es decir, buscar una convergencia entre lo que los docentes priorizan como requerimientos de formación y lo

1 Se distingue la formación docente inicial de la continua; la primera hace referencia a la que se lleva a cabo en las instituciones formadoras, generalmente en Carreras o ciclos de profesorado. Los profesores profesionales cuentan con formación básica específica, no así quienes ejercen la docencia sin tener esa formación inicial para este campo, como los ingenieros, abogados, odontólogos, médicos y técnicos en general. En este último caso es frecuente que hayan cumplimentado su formación con cursos y capacitaciones en pedagogía, a menudo en forma asistemática o desde enfoques a menudo incompatibles. A esto se añade que, aún quienes han tenido formación inicial docente previa al ejercicio profesional, tienen que actualizar sus competencias, desarrollarlas en forma situada y reconvertirlas para adecuarlas a las nuevas generaciones que hoy acuden a las universidades e institutos superiores.

que las institución y el alumnado manifiestan como necesario, en virtud de las fortalezas y debilidades detectadas. Las demandas de formación deben ser confrontadas constructivamente con un diagnóstico institucional, del cual el mismo docente es parte implicada, con el fin de establecer una agenda común y relevante para los equipos, los sujetos concretos y la institución.

La selección de contenidos debe surgir de estos consensos, estar centrada en cuestiones percibidas como medulares al trabajo docente y facilitar el desarrollo de marcos conceptuales y estrategias aplicables en el espacio de trabajo en el cual se desempeñan. Las competencias docentes constituyen puntos focales en torno a los cuales pueden organizarse dichos procesos formativos, en tanto las mismas incluyen en forma integrada aspectos conceptuales y procedimentales, como actitudinales y valorativos.

En cuanto a la modalidad, la multitud de tareas y compromisos que asume hoy un docente, como también los diversos perfiles profesionales que convergen en este rol, plantean desafíos adicionales, que tienen que ver con adecuar, focalizar y situar los procesos de formación. La formación “en servicio” constituye una modalidad que tiene como destinatario al docente en su lugar de trabajo, entendiendo su desempeño como situado, es decir, condicionado por un contexto concreto de actuación; asimismo con capacidad para implicarse en su propia formación, decidir, mostrarse activo y crítico en su propio desarrollo profesional.

En cuanto a la gestión de la formación, el diseño, ejecución y evaluación de estos programas, las instituciones educativas de Nivel Superior cuentan con diversos dispositivos que asumen la orientación educativa, sea asesorías pedagógicas, servicios de orientación, secretarías académicas, etc. Estos tienen diversas responsabilidades en relación con los múltiples actores, vinculadas con el desarrollo curricular, el seguimiento, acompañamiento y sostén de las trayectorias académicas de los alumnos y la promoción del desarrollo profesional docente. Corresponde a los mismos poner en marcha, monitorear y evaluar el programa de formación docente en servicio.

3 LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las estrategias para promover el desarrollo profesional docente tienen como punto de partida una invitación: la reflexión sobre las propias prácticas. El puente entre lo que se hace hoy, aquí y ahora y lo que se podría hacer mejor, en forma actualizada con más calidad o en forma más articulada con otros docentes o con el proyecto curricular. Es el mismo docente quien toma su propia actividad como objeto de análisis y se proyecta al futuro, un futuro que debe aparecerle, indudablemente, como apetecible.

Dado que estas prácticas se caracterizan por su complejidad, asimismo, por la incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, constituyen un objeto bastante denso para la actividad reflexiva. Corresponde a las instituciones educativas proponer dispositivos variados, y agregamos que en tiempo de crisis: novedosos, que eviten la autorreproducción endogámica de ideas e iniciativas. (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1995).

En efecto, es frecuente que el docente **reflexione** sobre *lo que hace y cómo lo hace*, a menudo en términos de satisfacción o basándose en la mejor versión de si mismo y de sus afanes. A menudo esta práctica de reflexión se lleva a cabo sin considerar evidencias, a partir de supuestos que se mantienen cristalizados, también sin una valoración e interpretación sistemática sobre los resultados que obtiene y sobre el impacto de su actividad sobre los sujetos con los que trabaja en términos de aprendizaje.

Por el contrario, una genuinamente realmente crítica intenta romper, como afirma Freire, la “*matriz del pensar ingenuo*”, logro que “*no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder*”, se trata de un pensamiento que “*tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador*” (FREIRE, 2006, p. 40). En efecto, para un análisis crítico de la práctica docente es precisa la participación del aprendiz, del alumnado, que proporciona su propia perspectiva sobre la misma.

4 MOTIVACIONES Y RESISTENCIAS A LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN

La implicación y motivación para llevar a cabo un proceso de formación depende de establecer una relación saludable y positiva con la profesión y el contexto de desempeño. Esto requiere por parte del sujeto la disposición a mejorar e innovar, la capacidad autocrítica y el deseo de superación constante, como también la necesidad de generar novedad y evitar el estancamiento.² Nada de esto se lograría sin un entorno estimulante que permita concebir al docente también como aprendiz y a su la práctica como dinámica, sujeta a los desafíos e incertidumbres propias de cualquier proceso social, siempre cambiante y perfectible.

En términos motivacionales, se puede identificar una doble fuente de motivación: interna y externa. En cuanto a la interna se destaca la orientación al logro que impulsa a aprender para incrementar el dominio, los logros, las capacidades y competencias. Respecto a la extrínseca o externa tiene que ver con el miedo al fracaso (a ser sancionado, poner en riesgo la continuidad o promoción en el puesto de trabajo) o la necesidad de lucimiento (reconocimiento, influencia, etc.).³

Señala Bolívar (1999, 2001, 2005, 2006) que es muy frecuente que las propuestas de mejora, reforma, cambio o innovación de la enseñanza fracasen debido, por lo menos en gran parte, a que son impuestas o prescriptivas de modo tal que no inciden en la cultura institucional o involucran directamente al docente y su desarrollo profesional.

En efecto, la enseñanza en el aula, como afirma este autor, se mantiene “estable” e inmune a las reformas cuando los cambios son planificados externamente, según lo que la propia cultura institucional considera que es “bueno” y “verdadero”. Para evitar cambios de tipo “*cosmético*”, superficiales, debe generarse desde adentro, partir de la misma motivación docente que la institución debe saber despertar, más que por mandato externo, “*implicando al profesorado en un análisis reflexivo en contextos de colaboración*”. Serán precisamente la cultura institucional y la subcultura del pensamiento del profesor “los mediadores y reconstructores de la práctica”, ya que para ser efectivas, las propuestas de mejora deben “*minimizar las barreras y maximizar los incentivos*” (BOLIVAR; 1993, p. 15).

Para cambiar - mejorar, enriquecer - las prácticas es preciso que el docente se implique motivacionalmente, como también desarrolle la capacidad de objetivarlas contando para ello de algún tipo de retroalimentación.

2 Fierro (2007) comenta que un rol profesional cualquiera expone al individuo a un patrón recurrente de acontecimientos, de demandas, de secuencias de sus propios actos. Por tal motivo destaca como saludable un equilibrio entre el reconocimiento de lo adquirido y la “disposición a la ruptura respecto a la recurrencia, la quiebra de la circularidad, el favorecimiento de una acción en curso, progresiva, frente a un secuencia rígidamente clausurada alrededor de sí misma”.

3 La motivación es un constructo extremadamente complejo en el que se reconocen tres perfiles típicos de orientaciones motivacionales: orientación al aprendizaje, al lucimiento y a la evitación. Desde esta perspectiva, un comportamiento, como es aprender o llevar a cabo un proceso formativo, puede “movilizado” por diversas metas u objetivos personales, que pueden ser aprender o incrementar las competencias, evitar situaciones de fracaso u obtener reconocimiento (HUERTAS, 1997).

Asimismo tener una clara percepción de las ventajas de hacerlo y la certeza de que no le implicará, por lo menos a largo plazo, un incremento de tareas o responsabilidades.

En efecto, para es de prever que fracasen la capacitación, reforma o innovación propuesta cuando se centra exclusivamente en cuestiones que hacen a la mejora del sistema (la calidad educativa, la inclusión, el cumplimiento de normas, etc.), sin considerar cuál será la ventaja a obtener por parte del docente. Para estos autores, los cambios educativos y reformas, cuando son efectivos, “*afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (BOLIVAR *et al.*, 2005, p. 723).

El rechazo – implícito o explícito, abierto u oculto, activo o pasivo – a las propuestas formativas por parte de los docentes suele tener motivos que no siempre son debidamente explorados. Rosa María Torres (1999), hace una excelente síntesis de las características del modelo de formación “que no ha funcionado” se trata de programas o propuestas que: parten de cero, ignorando el capital de conocimientos y experiencias; ignoran las condiciones reales de desempeño; tienen un carácter asistemático, instrumental, homogéneo y vertical; conciben al docente como pasivo receptor de sus propuestas, que apelan a incentivos externos y se realizan fuera del lugar de trabajo, que se centran en la enseñanza y no en el aprendizaje y es academicista y teoricista.

5 EL PAPEL DEL ALUMNADO EN EL PROGRAMA FORMATIVO DE SUS DOCENTES

Siendo la práctica docente una práctica social y que, como tal, involucra a otros sujetos que tienen algo que decir o aportar al respecto, Como afirma Gimeno Sacristán (1998) la función didáctica de los docentes no puede estudiarse como si se ejerciese en el aire, pues se trata de una actividad que se desarrolla un puesto de trabajo socialmente determinado.

En la evitación de la *autorreproducción endogámica* ya comentada, es preciso ampliar las fuentes para el proceso de reflexión incorporando elementos que enriquezcan el análisis y sumando actores. Siendo el estudiante un partícipe necesario del proceso, ¿hasta que punto sus resultados en términos de aprendizajes, sus motivaciones, sus valoraciones, sus percepciones sobre lo que el docente hace, son tenidas en cuenta?

En un nuevo escenario educativo, es cada vez más frecuente que los alumnos planteen exigencias respecto a dichas prácticas a medida que aumenta su madurez, sobre todo en el ámbito de la educación superior. Los procesos de análisis de las prácticas docentes involucran de suyo a los estudiantes cuando las instituciones se constituyen como entornos democráticos que permiten y fomentan la participación y el trabajo colaborativo.

Llegado a este punto cabe interrogarse respecto al impacto potencial que tienen sobre los docentes las valoraciones que hacen sus alumnos sobre su tarea de enseñanza. En este sentido, Bolívar *et. al* (2005, p. 11), expresan lo siguiente:

Numerosos estudios sobre la profesión docente han ido destacando que, para un alto porcentaje de profesores, el sentido de su trabajo cada día viene dado por su reconocimiento en las miradas de los alumnos, viendo cómo progresan, se hacen mejores ciudadanos o adquieren

una educación de la que carecían, que les posibilite la emancipación de las condiciones familiares. Ese lado emocional es lo que (etimológicamente: *emovere*) les mueve a entregarse en su trabajo. Es en la clase donde se juega la identidad e integridad del profesor, donde se realiza como tal. La autoestima profesional se produce, así, reflejamente, en el reconocimiento que tiene en el trabajo de los alumnos.

La reflexión sobre la práctica docente se complejiza y enriquece cuando se considera el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, añadiendo la perspectiva del alumno que proporciona insumos fundamentales para identificar las diferentes capacidades y competencias logradas y cómo las mismas cambian, se modifican o se ven alteradas por un modelo de enseñanza que el docente percibe como relevante.

La información proporcionada por los alumnos lo suficientemente maduros como para hacer un aporte crítico constructivo se fundamenta en el carácter eminentemente social de la práctica docente y en el carácter político de las instituciones universitarias. Desde lo institucional es necesario comprender la importancia y necesidad de los procesos de gestión académica de procesos de profesionalización capaces de romper esquemas de autorreferencia, rutinas y resistencias.

Como afirma Freire (2006) ningún profesor o profesora escapa al juicio del alumno, a una valoración de su práctica. La enseñanza, como cualquier otra actividad social, no suele ser muy transparente, por lo tanto corresponde a las instituciones proporcionar a las docentes y sus equipos referencias, insumos y aportes.

Un programa institucional de desarrollo profesional docente en servicio permite evitar la desarticulación y fragmentación de acciones formativas, focalizarse en un diagnóstico de necesidades, asegurar su relevancia, permanencia, integralidad e integración a los objetivos estratégicos institucionales.

Permite centrarse genuinamente en el destinatario, el docente, en su trayectoria y experiencia como profesional y trabajador, sus necesidades de articulación teórico-contextual-práctica y su necesaria cooperación con otros actores institucionales; asimismo propone procesos consensuados, abiertos, flexibles, focalizados en competencias vinculadas con las tareas y funciones propias del ejercicio docente en este nivel y en un contexto determinado (CORONADO, 2009).

6 FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS

Para Tejada (2005) el enfoque de la formación basada en competencias⁴ pone énfasis en la globalidad de las capacidades del sujeto y en la *reconstrucción* de los contenidos de la formación. Las competencias, no se reducen al saber, *saber hacer* y *saber ser y estar*, porque de hecho, poseer capacidades no significa ser competente. La puesta en juego de las mismas en condiciones concretas es lo que se constituye como competencia.

El desarrollo de competencias docentes está condicionado por una multitud de variables tanto personales como sociales e institucionales; es decir, factores subjetivos, tales como sus capacidades, disposiciones,

4 El concepto de competencia implica, ante todo, integración y articulación de diversos órdenes de saberes en contextos cambiantes; como tal es un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, que dotan al individuo de la capacidad de saber hacer y saber estar para el logro de desempeños propios de un campo profesional o laboral (CORONADO, 2009).

conocimientos, intereses, experticia, etc., como también institucionales y contextuales (sociales, políticos, culturales, etc.).

Las competencias no son, un mero "*saber instrumental*" ya que los desempeños que implica tienen como sostén un *corpus integrado* de contenidos cognitivos, conocimientos teóricos y valores que le dan sentido; todos ellos se articulan en un proceso dinámico y contextual de toma de decisiones. Se trata de un saber *en, de y para* la praxis, reflexivo y criterioso. Mertens (1996) señala que hay dos factores que condicionan el desarrollo de competencias: asumir *responsabilidad* (sobre el propio aprendizaje, sobre el desempeño y sobre los resultados), y ejercer en forma sistemática la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Zabalza (2003) hace una muy interesante propuesta para el desarrollo de competencias docentes y las enumera de la siguiente manera: 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; 3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa), 4. Manejo de las nuevas tecnologías; 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades, 6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos; 7. Tutorizar; 8. Evaluar; 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza y 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Esta enunciación de competencias, o la que se considere como referencia, es la que define los contenidos formativos.

La introducción del enfoque de competencia en la formación docente en servicio permite la actualización y el acercamiento a las demandas internas (del sujeto como profesional reflexivo y preocupado por su desempeño) y externas, tanto de la institución educativa, como del sistema educativo y sus destinatarios; como también formular una propuesta articulada y coherente, que integra el saber con un *saber hacer criterioso y reflexivo*.

Se pretende así superar de métodos de formación centrados en la enseñanza, para desplazarse en capacidad de promover y acompañar los aprendizajes, como también capitalizar experiencias, saberes y capacidades, en la constante resolución de problemas que implica la práctica docente. Las competencias docentes implican el despliegue de un conjunto de desempeños en lo que hace al diseño, planificación, organización, atención a emergentes, ejecución, evaluación y ajuste de una "propuesta didáctica" intencional, articulada y coherente (CORONADO, 2009).

Para E, Tenti Fanfani (2003, p. 87) el oficio docente implica, entre otras cuestiones, *el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados*. Para este autor, *competencia técnica y autonomía son componentes clásicas de la definición ideal de una profesión*.

7 CONCLUSIONES

Las instituciones de Nivel Superior afrontan, entre otros desafíos, la de motivar y sostener proyectos de formación continua de sus equipos docentes. Para ello es preciso considerar las condiciones bajo las cuales sus destinatarios llevan a cabo sus tareas, como también las competencias docentes definidas como clave. Las competencias docentes integran diversos saberes, más que contenidos conceptuales, técnicos o procedimentales aislados.

El diseño del proceso formativo contextualizado y situado, considera que el desempeño docente se `produce en un entorno concreto: social, histórico, político, institucional y organizacional. Toma como punto de partida el análisis y la integración del diagnóstico institucional, las políticas y el plan estratégico para el Nivel, las problemáticas y las preocupaciones de los equipos docentes y las demandas, convertidas en problemas, enlazando la teoría con la tarea a realizar. Asimismo asume las posibles resistencias y la responsabilidad de motivar e implicar a sus destinatarios.

La capacitación en servicio puede complementarse con instancias presenciales y estructuradas de capacitación, bajo el formato tradicional, que permiten debatir y reflexionar sobre ejes significativos, y hacer las integraciones conceptuales correspondientes.

Como proyectos deben ser focalizados, a la vez que sistemáticos, articulados y coherentes que permitan construir profesionalidad y estimular el desarrollo de competencias que faciliten las tareas propias del campo profesional y generen mejores escenarios de trabajo.

Al emplazar en el foco de la formación en el tema del **desempeño** y la actividad reflexiva sobre el mismo en función de referentes, como son las competencias docentes, es posible la integración de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes.

Más allá del dominio del campo disciplinar, un docente competente cuenta un margen siempre abierto para la mejora, como también de la capacidad para aprender en forma constante de su experiencia. Esta flexibilidad le permite movilizar y poner en juego su conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza en situaciones reales de trabajo, como también la de reflexionar críticamente y establecer relaciones entre las decisiones tomadas, los procesos llevados a cabo y resultados alcanzados. Como se apela a su motivación y capacidad de implicación, desarrolla su práctica diaria con autonomía, creatividad y solvencia; en tanto es capaz de aprender a aprender, puede enseñar eso mismo a sus alumnos.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, A. (Dir.). DE VICENTE, P. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero, 1999.

BOLÍVAR, A. Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de innovación educativa*, n. 2, p. 13-22, 1993. Disponible em: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5317/1/pg_015-024_inneduc2.pdf>. Acceso: 15 may. 2014.

BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Ed. Alibe, 2006.

BOLÍVAR, A. (Dir.). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero, 1999.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, A.; GALLEGO, M. J.; LEÓN, M. J.; Pérez, P. Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 13, n. 45, 2005. Disponible em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>>. Acceso em: 23 nov. 2014.

BOLIVAR, A.; GALLEGO, M.; LEON, M. J.; PEREZ, P. Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 13, n. 45, p. 1-51, 2005. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>>. Acceso em: 23 may. 2014.

CORONADO, M. *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

FIERRO, A. El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Iberoamericanos), Madrid/Buenos Aires, n. 2, p. 287-297, mayo/agosto 1993. Disponible em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie02a09.htm>>. Acceso: 18 may. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogía e la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11 ed. México: Siglo XXI Ediciones, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

HUERTAS, J. A. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique, 1997.

MERTENS, L. *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. CINTERFOR: Montevideo, 1997. (1996)

TEJADA, J. Profesionalidad docente. In: DE LA TORRE, Saturnino. *Estrategias didácticas innovadoras*. Madrid: Octaedro, 2000.

TEJADA, J.; GIMENEZ, V. (Coords.). *Formación de Formadores*. Madrid: Thomson Editores, 2007.

TEJADA, J. El trabajo por competencias en el prácticum. In: SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE PRÁCTICUM Y PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, 8., 2005, Poio. *Conferencias*. Poio: Universidade de Santiago de Compostela, 30 junio-2 julio 2005. p. 37-62.

TENTI FANFANI, E. *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IIPE, 2003.

TENTI FANFANI, E. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión docente en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

TORRES, R. M. (1999). Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente, *Novedades Educativas*, Buenos Aires, n. 99. 1999.

Zabalza, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, 2003.