

# Una visión integral de la formación del profesorado

MARCOS SARASOLA  
CECILIA VON SANDEN  
FUSIÓN. Consultoría en desarrollo integral, España

---

Artículo recibido: 01/04/10; evaluado: 10/03/11 - 10/04/11; aceptado: 11/04/11

*No es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello se convierten en algo así como máquinas utilizables pero no en personas válidas. Para ser una persona válida el hombre debe sentir intensamente aquello a lo que puede aspirar. Tiene que recibir un sentimiento vivo de lo bello y de lo moralmente bueno. En caso contrario se parece más a un perro bien amaestrado que a un ente armónicamente desarrollado. Debe aprender a comprender las motivaciones, ilusiones y penas de las gentes para adquirir una actitud recta respecto a los individuos y la sociedad.*

*Estas cosas tan preciosas las logra el contacto personal entre la generación joven y los que enseñan, y no al menos en lo fundamental en los libros de textos."*

Albert Einstein  
New York Times, 1952

## 1. Introducción

Pensar la formación del profesorado en términos de adaptación a los cambios del S XXI, supone pensar una formación en el mismo paradigma vigente. Esto sería continuar en el eje adaptación-exclusión<sup>1</sup>. Si eres un docente que te adaptas a los requerimientos del sistema, continúas. Si no, estás fuera. Ya sea por opción, sea por causas de fuerza mayor. Verbigracia: somatizaciones, baja por estrés, manifestaciones corporales y emocionales de resistencia a un sistema que genera malestar docente. De hecho, el número de bajas en el ámbito de la educación nos tiene que hacer pensar muy seriamente que el propio sistema está excluyendo, expulsando a sus profesionales.

En España, con cierta frecuencia, nos informan sobre la situación sanitaria del profesorado. Pero esto se extiende a diversos sistemas educativos. Por ejemplo, el estudio realizado por la Unión Europea (2006) durante cuatro años en Austria, Finlandia, Irlanda, Italia, Países Bajos y Reino Unido, ubica al profesorado entre las cuatro profesiones de alto riesgo. Demuestra que las bajas laborales ocasionadas por el estrés están causadas por situaciones inherentes al propio trabajo y no por incidentes estresantes ocasionales. No es extraño que ningún país incluya en sus directrices oficiales recomendaciones sobre el control del estrés en la formación del profesorado (Eurydice, 2002).

---

<sup>1</sup> Aportes de Cenira Frison en el 2º Seminario "Apostando por lo humano, otra forma de educar", organizado por Círculo Solidario Euskadi, 3, 4 y 5 de junio, Bilbao, 2009

El paradigma vigente fragmenta el conocimiento por asignaturas, por departamentos. Vale lo visible y cuantificable y no lo invisible. También fragmenta a las personas. Tienen cabida su razón y no su corazón, sus mentes y no sus cuerpos, sus pensamientos y no sus emociones, su saber académico y no el de su experiencia en la vida cotidiana.

La formación del profesorado se ha regido por esta lógica tradicional y al llegar a la práctica de los centros educativos, la realidad muestra que es cambiante, compleja, difusa, conflictiva, rica, consciente e inconsciente. El profesorado se siente perdido, sin instrumentos, sin bagaje para afrontar las demandas cotidianas de niños, padres, colegas, administración. El malestar está servido.

El siglo XXI no hace sino aumentar esa complejidad, tal y como demuestran los estudios en la Unión Europea (Eurydice, 2008). Estamos en presencia de nuevos retos, al menos en apariencia: cambio climático, migración e interculturalidad, violencia de género, nuevas tecnologías, etc.... Y decimos al menos en apariencia, porque esos retos o problemáticas son producto también del mismo paradigma. Un paradigma que se rige por el corto plazo, por los resultados inmediatos, que genera exclusión social, que parcela el análisis de la realidad y por ende las soluciones, etc.

Si, entonces, creemos que ahora hay que preparar al profesorado para que sepa de ecología, de resolución de conflictos, de interculturalidad, de nuevas tecnologías, por citar algunos temas, estamos simplemente haciendo una sumatoria, pero no atendiendo al fondo de la cuestión.

El fondo de la cuestión es que hemos perdido el foco. El foco es el ser humano. Y el eje es realización humana – no realización humana.

¿Se ofrece una formación docente que ayude a la realización humana de los futuros profesionales de la educación? ¿Se dan oportunidades a quienes se están formando como educadores de saber quiénes son y qué tipo de profesionales quieren ser? ¿Se brinda en la formación inicial o en servicio, espacios para integrar mente, cuerpo y emociones? ¿Se aborda la realidad desde una mirada inter o trans-disciplinar? Y así nos podríamos seguir haciendo preguntas. Concordemos o no en que es una cuestión de paradigmas, sí es cierto que existe una queja generalizada acerca del tipo de formación que se está ofreciendo al profesorado.

Nosotros hacemos una propuesta: una posibilidad de concebir la formación docente desde una perspectiva más integral, que contribuya a la humanización. Y por ello, multidimensional.

## 2. Dimensiones en la formación del profesorado

Nuestra idea de una visión integral de la formación docente toma en cuenta diferentes aspectos. Existe una dimensión cultural (inter-subjetiva), relacionada con la construcción colectiva de significados comunes que se van haciendo implícitos para una determinada comunidad hasta transformarse en supuestos básicos: cultura organizacional. Existe una dimensión subjetiva que es la de la percepción de los educadores, cómo vive cada cual, con su propia historia su formación y su práctica. Existe una dimensión objetiva de la formación docente en la que ubicamos los diferentes currículos, metodologías, herramientas, medios auxiliares, tecnologías. Y, estas tres dimensiones, también están condicionadas por una cuarta: el

contexto en el que se desarrollan (geográfico, social, económico, cultural, político), el sistema educativo y el centro de formación, muy especialmente.

Una formación integral e integrada supone incidir en todas las dimensiones, ya que todas ellas están profundamente imbricadas.

Todas las dimensiones están relacionadas, vinculadas, son parte de un todo y no se puede interpretar una sin las otras. Sin embargo, vamos a poner atención en cada una, para explicar mejor cómo las entendemos.

### 3. Dimensión técnica

La formación docente, en particular la inicial, se sostiene en algunas creencias socialmente aceptadas: tienen que ver con la dimensión cultural que comentaremos en el siguiente apartado. Por ejemplo, se cree que quien tiene el conocimiento tiene la capacidad de ayudar a otro a tenerlo, sin más. O que alguien aprende por el sólo hecho de estar frente a alguien que enseña. Es una perspectiva técnica que, sin lugar a dudas, sigue teniendo una gran fuerza. De hecho, es indudable que aún hoy se sigue privilegiando el dominio de contenidos a cualquier otra competencia docente.

De la mano del supuesto yo-enseño-entonces-tú-aprendes, está el supuesto de la objetividad. Parece ser que el positivismo científico sigue siendo lo suficientemente atractivo para la formación docente. Da la sensación de una omnipresencia de un mismo paradigma científico positivista. Un científico de renombre como Werner Heisenberg, premio Nóbel de Física, pensaba, con cierto sarcasmo, que para los positivistas todo era muy sencillo. Ellos, decía, dividen el mundo en dos partes: en una parte está aquello de lo que podemos hablar con toda claridad y en la otra aquello de lo que lo mejor que podemos hacer es callarnos la boca. El insigne científico se preguntaba si acaso podía concebirse una filosofía más inútil, cuando de hecho es muy poco de lo que puede hablarse con claridad y seguridad.

La pretendida objetividad en la formación docente no admite que, en los hechos, todavía estamos frente a sombras proyectadas en los muros de la caverna y sólo podríamos explicarlas del modo más simple y claro posible. Las sombras arrojadas han tenido diversos significados; algunas, es posible que inicialmente ni siquiera tuvieran sentido; otras han cambiado el significado que originalmente les fue dado.

Una y otra visión de la enseñanza tienen mucho que ver, además, con el clima escolar, según el informe TALIS de la OCDE (2009). Por ejemplo, en Hungría, Italia, Corea del Sur, Polonia y Eslovenia, los profesores que creen en el protagonismo del alumnado en la construcción de sus aprendizajes son más propensos a manifestar que el ambiente en clase es bueno. Mientras que, los docentes más proclives a alinearse con la creencia docente-enseña-alumno-aprende, tienden a tener más problemas con el comportamiento del alumnado. Esto ocurre en Bélgica, Corea del Sur, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovenia y España.

Tradicionalmente se ha entendido que la preparación técnica del profesorado debería versar sobre la materia a impartir. Ser un buen docente implicaba ser experto en su asignatura. Esto era consistente con un paradigma que trata exclusivamente sobre el currículo explícito. Hoy sabemos que la cuestión es más

compleja y que la tarea docente requiere otros conocimientos y habilidades, relacionados con el currículo oculto, que incluye las relaciones.

También aquí es necesario un cambio, porque no sólo se trata de conocimientos, como se ha venido dando, sino de competencias. Nunca ha sido suficiente, y está bien sabido, la formación prácticamente en exclusividad sobre los contenidos de la materia. Está clara su importancia, pero no es excluyente de la didáctica, la psicología, la evaluación, la planificación, la coordinación. Es decir, una serie de competencias; no sólo saber, sino saber hacer y saber ser.

#### 4. Dimensión cultural

Como ya hemos mencionado, una creencia perniciosa en la formación docente es que alguien que sabe, por ese hecho, puede enseñar a otra que no sabe. Pero aún puede ser más pernicioso si se cree que por enseñar, la persona que no sabe va a aprender. No son difíciles de imaginar las consecuencias que este supuesto básico tiene (dar por hecho que el aprendizaje se ha realizado sólo por el hecho de dar los contenidos programáticos), la fuerza que lo mantiene actualmente en vigencia (como parte de una lógica, de una epistemología basada en la transmisión y por tanto autoritaria) y el daño que nos ha hecho (hacemos nuestra una forma de conocimiento que no ayuda a aprender a aprender, que limita el desarrollo del potencial humano y que perpetúa la dependencia de el que sabe). Pero es un supuesto que se ha ido generando a lo largo de la historia, hasta conformarse en la manera correcta de entender el fenómeno: es cultura.

El aporte de la Teoría de las Organizaciones ha sido capital en los orígenes del estudio de la cultura. Desde finales de los noventa se ha revitalizado, más aún, el de las Organizaciones que Aprenden (Marchesi & Martín, 1998); (Scheerens, 1992); (Glodstein, 1995) (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

El siglo XX se ha cerrado con la asumida, en forma casi unánime, importancia de la cultura (Hall, 2000); (Bernal, 2000); (Anderson, 1985) en el intento de lograr conocer mejor a las organizaciones. Si bien no se puede hablar de unanimidad en la forma en que su conocimiento es de ayuda a las organizaciones, se revela como un camino que merece la pena transitar.

Es probable que las redes relacionales que se construyen dentro de los centros educativos luzcan, para un observador externo, como imprecisas, carentes de sentido, ausentes de contenido. El enfoque cultural otorga a los miembros de la comunidad el privilegio de bucear en ese entramado rico en significados construidos desde su propia subjetividad; otorga un sentido diferente a qué es organizar, no en el clásico sentido del orden racional.

Admitir la relevancia que ha cobrado el recurso cultural en el estudio de las creencias, no inhibe, más bien que alienta, la proliferación de distintas versiones, posibles aproximaciones y, a menudo, inacabadas formulaciones, en la comunidad científica. Cuando se habla de cultura, como sucede en la misma antropología, los autores expresan contenidos en franca contradicción. Tal situación ha llevado a algunos investigadores hasta el extremo de referirse a la cultura, aunque sin nombrarla directamente, echando mano a diferentes paráfrasis; por la confusión que supone su uso han omitido la palabra.

El conocimiento de la cultura de los centros de formación, entendida como un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros, es fundamental (Sarasola, 2004). Tal afirmación tiene su sustento en las diferentes investigaciones que pueden leerse. Es interesante ver que algunas son bien generales, pero en este apartado vale rescatar algunas otras bien específicas y recientes. Por ejemplo, hay estudios respecto al cambio en las creencias educacionales de los profesores durante su formación cuando hay un esfuerzo sistemático en tal sentido. Concretamente, Hill (2000) sostiene y verifica en su estudio, que las creencias del profesorado en formación sobre la educación, se modifican como producto del proceso de formación inicial, en el sentido de aproximarse a una perspectiva subjetivista.

Por último, bien interesante es el análisis que hacen (Doménech, Traver, Moliner, & Sales, 2006). Su estudio tiene dos partes. En la primera destacan la disonancia pensar-actuar. Es decir, el profesorado maneja ideas innovadoras en su discurso, pero no las lleva a la práctica. Una vez en el aula actúa de acuerdo con los supuestos básicos que son la base de la cultura y no con los conocimientos construidos. Dicho de otra manera, los principios psicopedagógicos que manifiestan reflejan modelos innovadores de enseñanza, pero sus acciones educativas responden a creencias a partir de modelos de enseñanza más tradicionales.

En la segunda parte del estudio, analizan la percepción de los profesores de secundaria de los elementos que obstaculizan su actuación docente y la contrastan con sus creencias predominantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los miembros del profesorado que creen que pueden enseñar y que sus alumnos pueden aprender, dan un carácter de controlable a aquellos elementos que dificultan su actuación docente. Por el contrario, los profesores con creencias que denominan inhibitorias, tienen una clara tendencia a dedicar mucho tiempo y energía a lamentarse de la política de la administración, la dirección o de otros factores sobre los que carecen de control.

Esta dimensión cultural no sólo implica creencias pedagógicas entendidas aisladamente. Significa reconocerse como un ser-en-relación: influenciado e influenciable. Reconocerse desde su procedencia y en qué valores se ha socializado.

En general el profesorado pertenece a la clase media. Pero en el aula le tocará interactuar y convivir con alumnado procedente de otras capas sociales, socializado en otros valores.

Hoy también, en una sociedad global, compleja, dinámica, se suman otras variables cada vez más frecuentes, como ser la diversidad étnica, religiosa, cultural.

¿Qué competencias trabaja el profesorado en su formación para tratar con esta diversidad? ¿Cómo gestiona las diferencias culturales, los prejuicios, los estereotipos?

Y aquí entra también la cuestión género. La profesión docente es extremadamente feminizada, con relativas variaciones según el nivel de enseñanza de que se trate. ¿Se toma en cuenta esta realidad? ¿Se brinda preparación sobre los roles, estereotipos de género? ¿Se analizan los valores del patriarcado y las connotaciones para hombres y mujeres?

## 5. Dimensión social

¿Cuál es la apuesta de la sociedad (políticas, gasto, normativa) a la formación inicial de su profesorado? La apuesta de la sociedad global, no puede ser otra que la de la adaptación a este sistema hegemónico. De ahí una mayor tecnificación, una apuesta por la sociedad de la información, por la productividad, el lucro y, sobre todo, el consumo.

Requerimientos que cambian los contenidos (más bien agregan contenidos funcionales al mercado, como informática, inglés, y quitan contenidos más humanistas, como filosofía o artes plásticas), pero no la forma, las estructuras. No el fondo de la cuestión que nosotros situamos en las relaciones, la metodología, la propia concepción de ser humano.

Por otra parte, desde los márgenes se explicitan otras necesidades, otras apuestas, vinculadas más al desarrollo humano integral: solidaridad, autorrealización, libertad, expresión, respeto, convivencia, comprensión, etc...

Así, los sistemas educativos, las escuelas y, sobre todo, el profesorado, se encuentran actualmente en una encrucijada de no fácil resolución y que requiere atención, nuevas prácticas organizacionales y desarrollo de habilidades personales para poder lidiar con las contradicciones que desencadena.

Una parte de la sociedad reclama mejores profesionales, obedientes consumidores, técnicos eficaces, etc... Otra parte, reclama ciudadanos comprometidos, cívicos, respetuosos del medio ambiente y de otras culturas, etc...

Con algunos enunciados aparentemente comunes (habrá que analizar detenidamente el contenidos y los fines) como flexibilidad, trabajo en equipo, capacidad crítica, habilidades sociales, entre otras, pero aún por caminos separados.

En la página del Ministerio de Educación del Gobierno de España se expresa: "Los principales objetivos del sistema educativo en lo relacionado con las enseñanzas son: mejorar la educación y los resultados escolares, conseguir el éxito de todos en la educación obligatoria, aumentar la escolarización en infantil, en bachillerato y en ciclos formativos, aumentar las titulaciones en bachillerato y en formación profesional, educar para la ciudadanía democrática, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, reforzar la equidad del sistema educativo y converger con los países de la UE". (<http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>)

Podemos concluir que las expectativas sociales sobre el profesorado son altas, amplias y contradictorias. Y esta dualidad o complejidad, de difícil afrontamiento, recae en las organizaciones educativas y por supuesto en el profesorado.

## 6. Dimensión personal

Si el centro de la educación es la persona, si el acto educativo es en esencia un encuentro entre personas, ésta es sin duda la dimensión más relevante a tener en cuenta.

La formación docente ha negado o ignorado sistemáticamente la dimensión personal del docente. El docente es, ante todo, una persona y con todo su bagaje (intelectual, cultural, afectivo, emocional, corporal) es que va al encuentro de esas otras personas que son sus alumnos y sus colegas. Día a día en el aula, en el centro, ocurren infinidad de interacciones entre personas.

Y el reto más grande de la formación docente es que pudiese posibilitar a los futuros educadores, que salieran de la carrera pudiendo tener una idea de respuesta a la pregunta: ¿quién soy yo?

Esta es una cuestión que probablemente lleva toda la vida tratar de comprender. Y no decimos que la formación del profesorado tiene que dar las respuestas. Pero sí que la formación se orientara en ese sentido, que posibilitara espacios de reflexión sobre esta pregunta; que pusiera énfasis en el autoconocimiento, o, como lo llaman de la Herrán y González (2002), maduración personal, o *desempeoramiento* personal o evolución de la conciencia personal.

Textualmente afirman: "Reparar en las más importantes manifestaciones del ego docente, para analizarlas y reconocerlas en la práctica, puede ser un paso importante para el establecimiento de balizas del camino que transcurre, como diría K.G. Dürckheim (1982), del discípulo interior al maestro interior".

Caracterizan el ego docente a través de tres tipos de manifestaciones, que seguramente podemos reconocer en nosotros y en nuestros colegas y llaman maestro al profesional que ha conseguido trascender esos rasgos:

- *Apegos, dependencias o inclinaciones particulares*, que ladean de un modo objetivamente inconveniente los cursos del conocimiento. Por ejemplo preferencias hacia un autor, o un tema, gustos, apetencias, etc..
- *Condicionamientos afectocognitivos* de los más variados tipos, como temores, traumas, creencias, actitudes, etc., que, como dicen los autores, *matizan causalmente toda clase de contenidos mentales y, por ende, la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo*.
- *Adherencias o ataduras del conocimiento*, que se fijan y pueden obstaculizar procesos de cambio. (pp 6)

En definitiva, sostienen que el egocentrismo de los profesores, de los equipos y de los centros docentes es el pan duro de cada día de la práctica educativa, desde el nivel infantil hasta el universitario, que puede condicionar de forma grave la enseñanza y la relación con los colegas, y podría entenderse como el lastre mayor del desarrollo profesional.

Aún así, aunque el ego actúa y forma parte de las relaciones educativas del día a día, no se evidencia ni se trabaja como parte normalizada de la formación ni del desarrollo profesional. Desde una perspectiva integral creemos que esta dimensión debe ser incluida. Este puede ser un buen momento para iniciarla, dejando claro que no se tratará de generar aprendizajes significativos o relevantes, sino de transformación interior más profunda, necesariamente apuntalado por la autocrítica o, si se quiere, por la autoevaluación de lo que nos hace ser eslabones perdidos de nosotros mismos. (de la Herrán y González, 2004, p. 2).

Esto no es nuevo, por lo menos como teoría. La obra *La Quinta Disciplina*, de Peter Senge, ha supuesto, en su momento, un revulsivo en la perspectiva organizativa de las instituciones. Senge (1998) pone el énfasis en desarrollar la capacidad de aprendizaje en toda la organización, sabedor de la importancia que esto tiene ahora y, de modo creciente, a corto y medio plazo.

El autor afirma que las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro, serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.

Una de las disciplinas fundamentales es el Dominio Personal definida como *la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar la paciencia y ver la <realidad> objetivamente. Como tal, es una piedra angular de la organización inteligente, su cimiento espiritual. El afán y la capacidad de aprender de una organización no pueden ser mayores que las de sus miembros.* (p.16).

Nosotros preferimos hablar de Conciencia Personal. Desde nuestra perspectiva, no imaginamos una educación integral sin profesionales conocedores de sí mismos como elemento fundamental del crecimiento personal. Dicho de otra manera, parece ilusorio apelar a una educación integral si no somos capaces de integrar en nosotros mismos nuestras diferentes dimensiones: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.

En el documento de la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996), se establecen cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Preferimos reformular la primera de ellas como Aprender a conocer-se (Sarasola y von Sanden, 2005). Esta dimensión está prácticamente ausente, no hay tiempos para la introspección o la reflexión sobre la práctica o sobre el estilo personal. En general, se sigue dando prioridad a contenidos y formas de trasposición didáctica de los mismos, soslayando el conocer-se.

Si bien entre los cuatro pilares existe una relación dialéctica, Aprender a ser, parece incluir a los otros tres. Cuanto más desarrollemos el conocimiento y el auto-conocimiento, cuanto mejor desarrollemos la capacidad de convivir y trabajar con otras personas y cuanto más conscientes seamos de nuestras maneras de hacer, más desarrollamos nuestro *ser*. Esto, a su vez, nos permitirá conocer y conocernos más profundamente, mejorar la convivencia y la colaboración y encontrar maneras de actuar más auténticas que nos hagan personas más plenas.

La formación tradicional del profesorado, fiel al paradigma vigente, ha concebido al ser humano como ser cognoscente, racional; y coherente con el positivismo propio de dicho paradigma, ha prestado atención, sobre todo, a sus conductas, a los comportamientos observables.

Nosotros concebimos al ser humano como un ser que no sólo es pensante, racional, sino también que siente, tiene afectos, tiene motivaciones, tiene un mundo interno y actúa en el mundo en función de ello.

En este sentido, la formación debería ser integral, no por agregar materias nuevas y más contenidos, sino por el enfoque. Integral porque concibe al ser humano como una totalidad mente-cuerpo-emoción, y al aprendizaje como un proceso de construcción colectiva.

## 7. Para terminar

Queremos, como colofón, expresar nuestra profunda convicción de que si se mantiene una formación del profesorado que soslaya la dimensión subjetiva, la educación integral y la calidad de los centros educativos tienen una alta probabilidad de ser un mero enunciado, vacío de contenido. Los profesores, no sólo hemos de formarnos en el dominio de la materia o las metodologías (dimensión objetiva), o usar ordenadores, por ejemplo, que también. Los profesores hemos de trabajar sobre nosotros mismos y nuestras creencias (dimensión inter-subjetiva) y, cierto es, que actualmente está ocurriendo. Tal vez el esfuerzo es aún insuficiente ya que, en general, responde a iniciativas personales. Sin embargo, existen personas y espacios de trabajo cuya idoneidad es suficientemente palmaria como para intentarlo como cuerpo profesional en el contexto institucional.

Creemos en la fuerza transformadora de un proceso de auto-conocimiento en el marco de la formación; creemos que orientar la formación del profesorado en ese sentido significará tocar profunda e irreversiblemente nudos conflictivos endémicos en la práctica educativa, fuentes de insatisfacción personal y profesional.

Creemos, finalmente, que una comunidad educativa cimentada en personas desarrolladas plenamente, con capacidad de amar, es un apasionante desafío para la formación del profesorado. Parafraseando al poeta Líber Falco: fuera locura, pero hoy lo haríamos.

## Bibliografía

- ANDERSON, C. S. (1985). The investigation of school climate in G. R. Austin, & H. Garber (Eds), *Research on exemplary school* (pp. 97-126). Nueva York: Academic Press.
- BERNAL, J. L. (2000). Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. *Anuario de Pedagogía*, 2, 197-230.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNJAUSER, A., MANLEY, M., PADRÓN QUERO, M., SAVANÉ, M. A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. W., & ZHOU, N. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- de la HERRÁN, A. y GONZÁLEZ, I. (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitat.
- \_\_\_\_\_ (2004) *El ego docente El punto ciego de la tarea profesional del maestro*. Disponible en:  
[http://www.mma.es/portal/secciones/formacion\\_educacion/reflexiones/2004\\_01herran.pdf](http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_01herran.pdf)
- DOMÉNECH, F., TRAVER, J., MOLINER, M., & SALES, M. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- EURYDICE (2002) *Initial training and transition to working life / Volume 1, The teaching profession in Europe*. Unión Europea: Bruselas.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Unión Europea: Bruselas
- GLODSTEIN, H. (1995). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. Londres: Charles Griffin.
- HALL, B. P. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones de aprendizaje en A. Villa (Coord), (pp. 27-54). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- HILL, L. (2000). What Does It Take To Change Minds? Intellectual Development of Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 51( 1), 50-62.
- MARCHESI, A., & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

- OCDE (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., & MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education.
- SARASOLA, M. R. (2004) *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>
- SARASOLA, M., & VON SANDEN, C. (2005). *Cuatro pilares para la formación integral del profesorado*. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 20-23.
- SCHEEERENS, J. (1992). *Process Indicators of School Functioning*. OCDE The OECD International Education Indicators . París: OCDE.
- SENGE, P. M. (1998). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- UNIÓN EUROPEA (2006) *Impact of Changing Social Structures on Stress and Quality of Life: Individual and Social perspectives*. Unión Europea: Bruselas.

[saratz@hotmail.com](mailto:saratz@hotmail.com)