



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente

AUTOR: Ma. del Socorro Ramírez Vallejo, Agustín de la Herrán

FECHA: 2012

PALABRAS CLAVE: Calidad, Eficacia, Cambio, Mejora, Equidad, Innovación



LA MADUREZ PERSONAL EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

María del Socorro Ramírez Vallejo y Agustín de la Herrán

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2012
Fecha de dictaminación: 29 de julio de 2012
Fecha de aceptación: 6 de agosto de 2012



La madurez personal es un tema de permanente actualidad entre profesionales que trabajan con seres humanos. En el campo de la enseñanza permite al profesor ser consciente de sí mismo, percibir mejor y comprender más profundamente lo que hace y sus efectos. En este artículo se penetra en la dialéctica desarrollo profesional y madurez personal, conceptuada como origen de cambios formativos relevantes para la práctica de cualquier docente. Para ello en una institución concreta se incidirá en su interdependencia y en cómo el desarrollo profesional no se puede darse si no existe un desarrollo personal centrado en la propia madurez. Además, se interpreta la madurez personal como eje de la formación, comprendida como tema que compromete a la vez a profesores y estudiantes, con independencia de su nivel educativo (Herrán, 2005). El estudio propone incorporar al tópico 'desarrollo profesional del docente' dentro del área de Didáctica y Organización Escolar el constructo 'madurez personal del docente', con el fin no sólo de reducir la brecha entre la teoría y la práctica, sino de considerar que un origen de la enseñanza es la persona del docente y una parte pedagógicamente ineludible de ella es su madurez personal.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. El desarrollo profesional del docente

El constructo "desarrollo profesional" no tiene un significado uniforme. Así, Heideman (1990) se lo ha relacionado con el cambio en la enseñanza para el rendimiento de los alumnos, así como a necesidades personales, profesionales y organizativas (institucionales). Fullan (2002) lo ha relacionado con la mejora de las destrezas y comportamientos en roles profesionales de los docentes tanto actuales como futuros. Sparks y Loucks-Horsley (1990) lo conceptúa como mejora de los conocimientos docentes. J. Rudduck (1991) se refiere a la enseñanza y a la relación con los colegas. Oldroyd y Hall (1991) lo han relacionado con la mejora de las condiciones de trabajo y en el avance en la carrera docente. Day (2006) lo vincula al compromiso didáctico y ético del docente, comprendido como agente de cambio, a través de su interacción con los alumnos y con los colegas. Bredeson (2002) ha relacionado el desarrollo profesional del docente con la reflexión sobre la práctica y la creatividad. Villegas-Reimers (2003) y Rodríguez Marcos (2011) coinciden en hacer notar el crecimiento profesional producido por la reflexión sistemática sobre su propia práctica. Marcelo (2008) enfatiza su relación con la mejora de los conocimientos y actitudes pedagógicas y académicos de la materia de enseñanza. Al referirse a lo personal, lo relaciona con la identidad personal y profesional como docente, y a su mutua incidencia. No entra en aspectos más relacionados con el propio desarrollo personal. Por su parte, Imbernon (2011) enfatiza en las relaciones personales y las condiciones laborales. Esta selección de autores parece referirse a la incidencia de rasgos específicos y contextuales de la profesión docente, su incidencia a lo largo de las etapas de su vida profesional, las necesidades educativas de sus alumnos y los requerimientos actuales de la enseñanza. Además, parecen advertir que proceso de desarrollo se va acompañando de sucesivos aprendizajes y cambios generados sobre la base de reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el *handbook* de Day y Sachs (2004) se continúa enfatizando en sentidos y tópicos recurrentes que no reparan expresamente en el constructo 'madurez personal del docente', por parecer incidir en cuestiones externas a la persona del docente. Parece existir un consenso teórico en el sentido de que: "La actuación del profesional reflexivo se ha convertido en sinónimo de buena práctica" (Day, 2006:44). Otros autores como Herrán (2011) expresarán que esa deliberación didáctica es necesaria, pero no es suficiente para

garantizar una buena práctica, porque ésta se entronca en la persona del docente a una profundidad a la que aquella reflexión no llega.

Por otro lado, desde la perspectiva de la investigación-acción y de la formación de profesionales reflexivos (Schön, 2002), advertimos que, desde sus inicios en España (Stenhouse, 1885; Sáez, y Elliot, 1988) a los *handbooks* de Richardson (2001) o de P. Reason y H. Bradbury (2005) o revisiones relevantes como la de Romera Iruela (2011), no hay estudios que desde la Pedagogía o la Didáctica hayan retomado el constructo 'madurez personal del docente' como ámbito central del desarrollo profesional de los docentes. Jiménez (2012) ha reparado en el constructo 'conciencia docente' desde procesos formativos aplicados a la práctica docente. Otra lectura, también relacionada sobre la conciencia docente, es la desarrollada por Herrán (2003, 2008, 2011) desde el paradigma complejo-evolucionista, enfatizando, contrariamente a la mayor parte de orientaciones a la insuficiencia de la reflexión sobre la propia práctica y al desarrollo de procesos de formación dentro del triángulo 'indagación sobre la práctica', 'madurez personal' y 'conciencia docente' (Herrán, 2008, 2011). Esta ampliación de la noción de conciencia –que Bou (2007) entiende como: "la capacidad para percibir, observar y sobre todo *darse cuenta*, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento" - parece ampliar hacia lo personal las raíces de la práctica.

1.2. La madurez personal y su desarrollo

De la revisión de literatura realizada en bases de datos especializadas en educación concluimos con que no hay teorías consolidadas sobre la madurez personal en Pedagogía. Es por ello que recurrimos al *handbook* de Zacarés y Serra (1998), que sintetiza las tres teorías relevantes sobre la madurez personal en psicología: la *Teoría evolutiva normativa*, la *Teoría humanista constructivista* y la *Teoría de la resistencia* (Tabla 1).

De los tres enfoques la *teoría humanista constructivista* es la que más se vincula con nuestro enfoque de investigación porque consideramos que la madurez personal depende de los procesos internos y constructivos de la persona que le permiten afrontar situaciones diversas, especialmente las didácticas. El desarrollo de la madurez se concibe como un proceso que dura toda la vida en donde el sujeto tiene un papel activo para llegar a esa meta. La maduración no se da por el número de vivencias que tenga la persona sino del significado que ésta le da a los acontecimientos que vive. Por tanto, depende en gran medida del conocimiento, que en su más amplia acepción, incluye lo emocional (González Jiménez, 2008; Herrán, 2012).

Por otro lado, el modelo de desarrollo profesional docente que adopta Fernández (2008) parte de tres componentes básicos: Desarrollo personal y humano, transformación de las prácticas educativas desde la deconstrucción individual y colectiva, y la auto sostenibilidad del proceso de desarrollo profesional. El interés de la propuesta de este autor es que su planteamiento se estructura en el crecimiento profesional, cuyo centro entiende que es la madurez personal. En educación y formación, el constructo 'madurez personal' posee un significado especialmente dinámico. Es un proceso continuo en el que a cada individuo le toca velar por él esforzándose por erradicar el infantilismo que lo paraliza y atrofia a fin de transformarse internamente para convertirse en una persona plena y equilibrada. No se pretende hacer ver a la madurez personal como un remedio para todos los males educativos, sino simplemente como un proceso inminente en la educación, particularmente en la formación del profesorado como impulsora de su desarrollo profesional desde el ámbito de lo personal. Para el caso de un maestro, la meta vital se ha de unir a la profesional, sincronizándose así los cambios interiores con los cambios sociales que demandan del docente una mayor entereza y mejor preparación profesional.

TABLA 1. ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA MADUREZ PERSONAL

DOMINIOS	Teoría evolutiva normativa: "Ser adulto es ser maduro"	Teoría humanista constructivista: "Existir es cambiar, cambiar es madurar; madurar es crearse a uno mismo indefinidamente"	Teoría de la resistencia: "Madurar es aprender a sufrir y a aceptar el sufrimiento"
Antecedentes históricos culturales	-Concepción de culturas tradicionales -Teorías sociológicas. -Modelos racionalistas de productividad y rendimiento.	-Modelos organicistas de explicación del desarrollo. -Psicología constructivista -Psicología humanista -Filosofía optimista sobre la naturaleza humana.	-Mística deformada de la cruz, presente en la tradición religiosa cristiana. -Investigación sobre personalidades resistentes en situaciones de límite.
Relación con la edad cronológica	-Fuerte correlación.	-Baja correlación	-Baja correlación; se sufre ya desde la infancia.
Factores de desarrollo/productores de madurez	-El paso del tiempo como elemento que identifica la acumulación de experiencia. -Vivencia de sucesos fuertemente normativizados y en el momento adecuado (por ejemplo, paternidad).	-Nivel de desarrollo cognitivo del sujeto estructuras internas con la que afronta las experiencias, especialmente las personales.	-Experiencias de sufrimiento vividas desde el nacimiento, especialmente pérdidas, separaciones dolorosas y fallecimiento
Correlatos externos	-Indicadores de éxito social (ingresos económicos, reconocimiento de otros). -Éxito conformista.	-Independencia de correlación de éxito social.	-Ser mujer
Grado de relativismo y unidad del constructo	-Visión unitaria, unida - fuertemente al desempeño de un rol. -Puede medirse por criterios objetivos.	-Visión unitaria, holística consistente <i>transituacionalmente</i> . -La madurez puede evaluarse. -Noción culturalmente compartida en su núcleo.	-Visión unitaria. -Núcleo común en todas las culturas, donde el sufrimiento es universal.
Papel del sujeto	-Pasivo de ajuste y acomodación a roles y expectativas	-Activo, propositivo, constructivo.	-Pasivo -Importancia de las creencias como recurso del sujeto, sobre todo las de tipo trascendente o religioso.
Criterios sociales de definición: ¿En qué se nota que una persona es más madura?	-Criterios visibles (tiene una casa, un trabajo...) -Deberes y responsabilidades -Serenidad, sentido común en las tareas acometidas. -Autocontrol, moderación. -Modelo laboral de ejecución.	-Criterios no visibles a simple vista. -Modo de asumir los acontecimientos -Apertura a la experiencia. -Amplios intereses y preocupaciones. -Sentido de crecimiento personal continuo. Metas, propósito, proyecto. Interdependencia.	-Aceptación y serenidad ante lo vivido. -Resignación. -Generatividad preocupación y responsabilidad hacia otros, capacidad de sacrificio. -Sensibilidad ante el sufrimiento ajeno. -Fuertes creencias y coherencia.
Estatus explicativo del componente humano	-Medio	-Alto	Alto
Relación con otros constructos.	-Ausencia de trastorno mental. "la madurez es el estado normal de desarrollo para un adulto en nuestra sociedad".	Autorrealización	Sacrificio, resignación

(Fuente: Zacarés y Serra, 1998)

Pero el proceso educativo de la madurez personal puede quedar condicionado por razones externas e internas al docente. Muchas veces el maestro se ve impedido en su labor dentro de las circunstancias en las que trabaja por su posición social, por su preparación inadecuada, su falta de libertad para cumplir sus funciones, pero principalmente, está impedido por su ego interior y sus peligros característicos de profesiones cara al público (Neill, 1979) y que se desarrollan con otros desde roles desiguales o de autoridad. El egoísmo es un mal que obstruye el paso hacia la mejora personal y profesional; una persona egoísta no es capaz de aprender de los demás, por el hecho de sentirse siempre más que ellos, por ende, no se desarrolla socialmente, "pues con la exaltación de su ego impide que su mente reciba nuevas ideas y conocimientos" (Gavilán, 2008, p. 127). En la medida en que se permita disolver el 'ego' irá aflorando el verdadero ser para llegar a los otros mediante una entrega generosa y de compromiso fiel. Para Fernández (2008) los profesores con una personalidad conflictiva, incapaces de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con los alumnos, afectan su crecimiento profesional. Ser mejores personas y mejores maestros exige una reconstrucción de las prácticas desde la persona –su conciencia de actitudes y comportamientos profesionalmente inmaduros y maduros, y de la propia madurez personal como referente interno de la autoformación. Sólo así se podrá alcanzar mayor calidad desde una comunicación educativa que incida no sólo en los aprendizajes de los alumnos, sino en su formación, comprendida como crecimiento personal.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Objetivo general: Fortalecer el programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México), mediante una formación centrada en la madurez personal de sus docentes.

Objetivos específicos:

- Del primer estudio: Conocer cómo entienden los docentes participantes el constructo 'madurez personal del docente' en su propia experiencia formativa y práctica cotidianas, en el contexto del programa de Maestría.
- Del segundo estudio: Verificar la incidencia en la enseñanza y en el propio desarrollo profesional de los docentes participantes de una propuesta formativa ad hoc centrada en el constructo 'madurez personal del docente'.

2.2. Tipo de estudio

La investigación realizada se acoge a un diseño investigativo multimétodo (. Kincheloe y Kathleen (2005) y Ruiz Bolívar (2008), con énfasis en lo cualitativo. Específicamente, el primer estudio requirió "no sólo describir las situaciones problematizadas (...) sino también, establecer relaciones y explicaciones de los factores o elementos que se relacionan con su ocurrencia o manifestación y, además, valorar o emitir un juicio sobre la situación y la posibilidad y dirección del cambio requerido" (Díaz Ruiz, 2007, p.6). El segundo estudio valoró los resultados del anterior, incorporando en su diseño la evaluación de los efectos finales anteriores (Mari, 2006, p. 130). Tales efectos se encauzaron en la viabilidad y efectos en la formación y desarrollo profesional del profesorado de una propuesta desarrollada como un taller permanente a lo largo de seis meses y en dos formatos (curricular y extracurricular) que expresamente

estimulara la reflexión indagadora y el descubrimiento de la hasta entonces apenas intuita relación entre la propia madurez personal, la enseñanza del día a día y el propio desarrollo profesional. En el segundo estudio y en aras de resolver problemas relevantes para la mejora de la formación de los docentes se recurrió a la investigación-acción y indagación-acción (Herrán y González, 2002), considerándolos como enfoques metodológicos complementarios, ya que la primera se centra en la práctica docente, mientras que la segunda se centra en la persona del docente, comprendida como partícipe de abundantes procesos asimilables a la mala praxis de origen personal, cuyo origen en muchos casos radica en la inmadurez personal y profesional. Se pretende desde ambas metodologías simultáneamente acentuar en la practicidad del conocimiento pedagógico y en una conciencia que pueda ser capaz de generar cambios en la persona, con claras repercusiones en la enseñanza y en su desarrollo como docentes.

2.3. Participantes

Los participantes en el primer estudio fueron 109 profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y educación especial), la mayoría de ellos de nacionalidad mexicana.

En el segundo estudio y concretamente en la propuesta formativa o taller diseñado ex profeso participaron seis profesores en formación (cinco mujeres y un hombre) del grupo de la Maestría en Educación Primaria de la misma institución.

2.4. Técnicas de recogida y análisis de datos

De forma específica para el primer estudio, se realizó un sondeo a través de cuestionario validado que integraba preguntas abiertas y cerradas. El instrumento se aplicó a 130 profesores, de los que respondieron 109. El propósito era conocer sus concepciones sobre la madurez personal, su importancia y la viabilidad de integrarla en la formación docente, así como su presencia en experiencias formativas anteriores. Además, se obtuvieron datos iniciales para dar respuesta válida al primer objetivo de una amplia cantidad de técnicas de investigación internamente coherentes (17 observaciones de aula y grabaciones en vídeo y audio, 6 focus group previos, 3 entrevista en profundidad previas y 3 análisis de portafolio temático y de programaciones de aula) desde las que se obtuvo una amplia variedad de datos de los participantes, lo que permitió triangular y obtener datos altamente válidos. En este estudio se integraron los datos del cuestionario con los obtenidos mediante las diversas técnicas de producción y recogida de datos señaladas anteriormente. El proceso de análisis se desarrolló bajo la lógica inductiva y deductiva que va de los datos a las conceptualizaciones, y de ellas de nuevo a los datos. Para ello se ordenó la información, se sistematizó y complementaron los vacíos existentes. En un segundo momento se focalizaron las categorías de contenido de acuerdo con los criterios temáticos determinados, en donde la información empírica y la teoría se entrelazaron a fin de dar sentido a la realidad estudiada. Las categorías descriptivas permitieron reagrupar los datos e identificar recurrencias, principios, patrones, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades (Bisquerra, 2004). Los datos obtenidos fueron triangulados y permitieron conocer las percepciones de los profesores participantes y las características de sus prácticas. Se reparó concretamente en cómo comprendían los participantes el constructo 'madurez personal del docente' en su propia formación y en sus prácticas. Los datos obtenidos sirvieron de fundamento para la definición de la propuesta formativa del segundo estudio, a la par que para justificar la relevancia del estudio en cuanto a la necesidad de enriquecer la formación del profesorado mediante la incorporación normalizada del constructo 'madurez personal del docente', cuya ausencia generalizada y su paradójica necesidad y relevancia fueron constatadas.

Para dar respuesta al segundo objetivo en el segundo estudio se optó, como en el primero, por obtener amplísima variedad de datos sistemáticos de múltiples técnicas de investigación, entre las que destacaron 15 observaciones en aula y grabaciones, 11 entrevistas en profundidad, 8 *focus group* y 8 análisis de

portafolios temáticos y 18 programaciones didácticas. La información fue analizada y triangulada. De forma complementaria y específicamente para el segundo estudio, se pasó al principio y al final de la propuesta formativa el cuestionario "Rasgos prototípicos de la Persona Madura (CRPM)" (Zacarés y Serra, 1998) a los participantes. Ello permitió percibir desde otro ángulo cambios formativos experimentados por cada profesor. Este estudio respondía a la necesidad de documentar más profundamente procesos de desarrollo profesional y personal desde la perspectiva de la madurez personal de los participantes, desde la premisa de que los cambios y niveles de partida y de logro pueden ser diferentes, aunque puedan compartir y socializar avances y resultados formativos, debido a la naturaleza de la formación. La verificación de cambios se obtuvo del análisis de contenido de las observaciones, grabaciones, entrevistas en profundidad y focus group. Además se aplicó en dos momentos -a su inicio y final- el cuestionario "Rasgos Prototípicos de la Persona Madura (CRPM)" (Zacarés y Serra, 1998) con el fin de percibir otras variaciones.

2.5. En torno a la propuesta formativa del segundo estudio

La propuesta de formación se constituyó en un referente para la autoformación de los participantes. Concretó el ámbito de trabajo personal y trabajó con ellos desde diversos ángulos formativos la relación entre la madurez personal, la práctica didáctica y el propio desarrollo profesional. Algunas de las teorías que fundamentaron la propuesta fueron las siguientes:

- a. *Teoría humanista constructivista*. Desde esta perspectiva la madurez personal depende de los procesos internos y constructivos de la persona que le permiten afrontar situaciones diversas, especialmente las transpersonales. La madurez puede evaluarse aunque los criterios no son visibles a simple vista, sin embargo se pueden considerar como indicadores: el modo de asumir los acontecimientos, la apertura a la experiencia, la humildad, el sentido de crecimiento personal continuo, el planteamiento de proyectos y la liberación de apegos. El desarrollo de la madurez se concibe como un proceso que dura toda la vida en donde el sujeto tiene un papel activo para llegar a esa meta (Zacarés y Serra, 1998).
- b. *Psicología de la autorrealización* (Blay, 2006). Este enfoque combina la visión occidental de cómo se vive plenamente en relación del sujeto con el mundo y la visión oriental enfocada al descubrimiento del ser o la propia identidad última mediante autoconocimiento, comprendido como un tema fundamental de la enseñanza que parece confundirse con autoanálisis por la mayor parte de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar, por reconocidos representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica y por profesionales de la educación (Herrán, Paredes, Moral y Muñoz, 2012).
- c. *Indagación-acción*. Se deriva de una aplicación de la perspectiva complejo-evolucionista (Herrán, 2003) al campo de la Didáctica realizada por Herrán y. González (2002) cuyo principal objetivo es contribuir a la mejora de los procesos de formación y comunicación didáctica, desde la atención formativa en el egocentrismo docente, comprendido como fuente de mala práctica reconocida por el propio docente.

La propuesta o taller de formación se desarrolló en dos formatos: el primero fue integrado durante seis meses y a lo largo de 20 sesiones de hora y media como un taller formativo en tres espacios curriculares del tercero y cuarto semestres del programa de Maestría. El segundo formato fue como una acción complementaria fuera del horario escolar, a lo largo de 10 sesiones quincenales de dos horas. Se desarrollaron las siguientes actividades principales y se intentaron desarrollar los siguientes conocimientos:

TABLA 2. ACTIVIDADES Y CONOCIMIENTOS FAVORECIDOS POR LA PROPUESTA FORMATIVA

I TALLER INTEGRADO EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
Actividad didáctica principal	Ámbitos de conocimiento abordados
Autoevaluación	Fortalezas personales. Naturaleza y sentido de la formación. El ego y la conciencia en la formación docente. La madurez personal y sus indicadores: qué nos dicen las investigaciones realizadas desde la Pedagogía. Incidencia comunicativa de la madurez y la inmadurez personales. Condicionantes de la madurez personal Análisis de la práctica de acuerdo al ciclo de Smyth (diversas situaciones).
Reflexión sobre estrategias didácticas	El poder de la palabra y del silencio. Dialéctica ser-tener en la docencia cotidiana. Creencias didácticas y enseñanza. Posibilidades metodológicas fundadas. Análisis de la práctica de acuerdo al ciclo de Smyth (diversas situaciones).
II TALLER EXTRAESCOLAR COMPLEMENTARIO	
Actividad didáctica principal	Ámbitos de conocimiento abordados
Autoindagación	El prejuicio en la comunicación didáctica. Pensamientos automáticos y sentimientos. La práctica de valores y virtudes mediante las vocales de la pedagogía. Prácticas: respiración, visualización, silencio, organización mental y personal, concentración, autoconocimiento relajación, meditación.

Fuente: Elaboración personal

3. RESULTADOS

3.1. Resultados relevantes del primer estudio

Los resultados del cuestionario nos informan que la dimensión personal y la profesional ocupan el mismo nivel de importancia en las prioridades de los docentes que participaron. De esta manera la educación cumple su misión de formar seres integrales, equilibrados, en continua evolución, como se expresa en el siguiente comentario en una pregunta abierta:

...si retomamos la idea de que un maestro antes de serlo, es persona, y que ambas dimensiones (personal y profesional) deben crecer a la par, si a una se le da más importancia entonces el equilibrio no está presente y como seres integrales debemos crecer en todos los aspectos de forma óptima (EO.04.09).

Hubo unanimidad en que, si bien es educativamente conveniente que toda persona alcance un nivel alto de madurez, ésta es ineludible en el caso de los profesores, ya que de ella depende que el grupo de alumnos responda a sus enseñanzas y haga realmente creíble lo que dice y hace:

Considero que como profesionistas deberíamos alcanzar un buen nivel de madurez, ya que estamos trabajando con seres humanos, lo cual representa una responsabilidad enorme, muchas veces somos modelos a seguir y es por ello que debemos procurar ser buenos ejemplares.

Entre todas las cuestiones hubo otra en la que se alcanzó unanimidad completa (coincidencia de un 100%). Al preguntar a los docentes si piensa que un profesor en su nivel educativo podría realizar más fácilmente su quehacer profesional como educador siendo menos 'ego' y más persona, los 109 profesores respondieron de manera afirmativa. Éste es un dato muy significativo para esta investigación porque demuestra que los docentes comparten la relevancia de la madurez personal, intuita como ausencia o control del propio egocentrismo en la enseñanza y como condición básica de buena práctica. Es otro ejemplo de tema que parece estar cerca de la práctica de centros, y sin embargo continúa siendo un ámbito muy poco investigado e incorporado a la formación y al estudio del desarrollo profesional y personal de los docentes, salvo excepciones (Herrán y González Sánchez, 2002). La disminución del 'ego', según las respuestas de los docentes, genera: mayor entrega, comunicación más auténtica, impulso de la educación integral, empatía, capacidad de autoconocimiento, mayor humildad y sabiduría, mayor disposición para compartir y trabajar en equipo, sensibilidad, impulso para ser mejor persona y mejor docente y mayores posibilidades de autoevaluación autocrítica.

Del análisis cualitativo se desprende que alrededor de un tercio de los docentes se muestra impermeable a otras posibilidades de autoformación, comportamiento y práctica didáctica diferente a la que habitualmente realiza. Esto es un reflejo del apego a ciertas formas de trabajar, a la inercia y la poca disposición para hacerse de otras ideas formativas que benefician a sus alumnos. Además, estos docentes más quietistas parecen ser más vulnerables a la influencia de subculturas escolares no favorables a la normalización de la madurez personal en su espacio de intereses formativos. Estos docentes no parecían percatarse de la incidencia didáctica que su madurez o inmadurez pudieran tener en sus alumnos. Dos tercios de los docentes percibían en cambio que la propia humildad, la sencillez, la ejemplaridad y el optimismo pueden superarse las divisiones entre compañeros y desarrollar un trabajo más beneficioso para todo el alumnado.

El objetivo de la maestría que tuvo un menor grado de logro fue el que tenía que ver con el liderazgo docente, en donde se espera que los egresados de la maestría fuesen impulsores del cambio más allá del espacio del aula. Para lograr este objetivo cerca de la mitad de participantes vio necesario que los profesores compartan sus conocimientos y se abran a otras posibilidades, sin querer estar por encima de los demás, sino a la par de ellos. La adquisición del grado de maestría significó para unos un mayor compromiso con su labor educativa, mientras que para otros fue un trampolín para acceder a un superior escalafón y a más estatus, más polarizado por tanto en el tener y aparentar, que en el fortalecimiento del ser. La simulación, la incoherencia y el eventual infantilismo adulto del docente son tópicos a los que aludieron los profesores y con los cuales se tendría que trabajar en las futuras promociones:

Ahí es donde uno dice, bueno pues qué pasó, y qué está pasando, porque cuando estamos en la maestría, y llegas aquí a las plenarias y comentas una cosa que es totalmente diferente a lo que realmente eres en tu escuela (GFA.11-XI-08).

Uno de los profesores en formación comentó que en el grupo hubo egocentrismo [acaparamiento, soberbia ilusoria, situarse en el centro, auto valorarse más que a los demás, darse por aludido, etc.], en ciertas personas, razón por la cual no se lograron ciertas formas de actuar, de reflexión, que es lo que esperarías al final de la maestría. Tuvieron actitudes muy infantiles, de rebeldía sin tener en cuenta a los demás, lo que provocaba ciertas fricciones (R.C.2-08-08).

3.2. Resultados relevantes del segundo estudio

Los datos obtenidos del segundo estudio desde las observaciones, focus group y entrevistas en profundidad posteriores a la propuesta formativa apuntaron a ganancias de los profesores participantes en madurez personal compatibles con pretensiones del programa de Maestría y con una amplia variedad de estudios sobre madurez personal. A continuación se expresan sólo aquellos avances verificados por ellos mismos en la totalidad de los participantes, en mayor o menor medida. Se agrupan en torno a las siguientes dimensiones que, apoyados en algún referente compartido por los participantes, comentamos brevemente y acompañamos con testimonios ilustrativos:

3.2.1. Compromiso y responsabilidad

El compromiso moral, intelectual y social del profesor con la formación integral de sus alumnos es uno de los propósitos que plantea el programa de Maestría. Al ingresar a la maestría los profesores en formación se reconocieron con cierto grado de compromiso con sus alumnos, pero éste se intensificó y ayudó a mantenerlo durante los estudios en este nivel educativo. Uno de los profesores señaló que el compromiso tiene que ver con *"ser agentes de cambio para nuestros alumnos, porque finalmente para ellos es que nos profesionalizamos"* (F.G.2.3).

3.2.2. Sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad

En un inicio la mirada de los profesores era muy homogénea hacia sus alumnos, pero gracias al abordaje de contenidos referidos al conocimiento del alumno y el estudio sobre los condicionantes o lastres de la madurez personal los docentes se empezaron a dar cuenta que todos sus alumnos son diferentes, por lo que requerían de una atención diferenciada. Cambiar la forma de pensar, propició que la profesora se esforzara por realizar adecuaciones curriculares u otras estrategias con el fin de apoyar a los niños con mayor vulnerabilidad. La riqueza del grupo la hace la diversidad. Ésta es una concepción de un profesor con una actitud madura que deja su comodidad pedagógica de atender sólo a los alumnos que le implican menos esfuerzo, para entregarse con entusiasmo al grupo en general, empeñando su mayor esfuerzo en los niños que requieren de una mayor atención:

Antes yo pensaba que la diversidad era un problema en el aula, sabía que los alumnos todos eran diversos, pero yo lo veía como un problema. Después me di cuenta que podía ser una oportunidad y pues sí empecé a trabajar sobre eso. Hice adecuaciones curriculares aunque muy pequeñas, todavía no he logrado muy bien el hilito como para ver cómo hacerle (F.G.2.7).

3.2.3. Apertura y flexibilidad mental

La mente abierta es una cualidad que refleja la capacidad reflexiva y madurez del profesor, esto hace que tenga buen juicio, tome decisiones acertadas y sea empático con las personas que establece relaciones. "Tal como lo demuestran todas las tradiciones espirituales y la psicología cognitiva y positiva contemporánea, la mentalidad flexible hace que las personas se sientan más felices y se aproximen más a la sabiduría" (Riso, 2008, pp. 40-41). El desarrollo de la flexibilidad se vio incrementado a partir de la interacción con otros enfoques sobre la misma realidad, con otros puntos de vista para poder contrastarlos con los propios. Los participantes manifestaron un crecimiento social e intelectual, como lo manifiesta una de las profesoras entrevistadas:

Lo primero es darte cuenta que tu realidad es eso, tu propia realidad y que mientras no te des la oportunidad de contrastarlas con otras perspectivas o con otros puntos de vista, pues es una realidad pobre, pues es nada más lo que tú alcanzas a percibir de ti, de tu práctica y no se

enriquece de lo que otros pueden ver desde fuera. Yo creo que también me ayudó (la maestría) a saber aportar a la práctica de otras personas (F.G.1.4).

En un nivel de análisis más profundo, de acuerdo con el ciclo de Smyth en que A. de la Herrán e I. González (2002) proponen el desarrollo de la indagación acción, los profesores reconocieron sus fallas, sus logros y debilidades y las acompañaron de una visión prospectiva para la rectificación y el cambio, gracias a la flexibilidad de pensamiento que mostraron en el proceso. Confirmaron que:

Ser flexible es ser consciente de que a lo largo de nuestra vida profesional vamos a acertar, nos vamos a equivocar, podemos apoyarnos en lo mejor de nosotros, podemos aprender de los errores y aprender de los demás: alumnos, padres, compañeros o expertos (Herrán, 2011:17).

3.2.4. Humildad didáctica

La humildad de los profesores se pudo identificar en diversos momentos de análisis sobre su ser y quehacer docente utilizando como recurso metodológico el ciclo reflexivo de Smyth y la indagación acción (A. de la Herrán e I. González, 2002). Sin embargo, mostraremos un ejemplo de la práctica en el que la maestra da la oportunidad de decisión a los niños sobre las actividades para trabajar en clase.

(...) me ha pasado que lo que ellos han decidido, ha tenido mejores resultados que lo que yo tenía planeado. Es que yo llevaba una idea para apoyar la temática que estaba trabajando, por ejemplo para los carteles de las adicciones yo sugerí que los pegáramos en la escuela, en la cerca, y los niños dijeron: maestra, tanto trabajo para la cerca, y ellos sugirieron que en las tiendas. Yo no pensé más allá de la escuela y ellos ya lo van captando, va más allá. Yo veía mi trabajo y todavía me quedaba muy aquí, cuadrada. Es bonito ver que los niños avanzan y me digo, ¡ay a ver si te surgen más ideas!

Los participantes coincidieron en la tesis de que para ceder el protagonismo al alumno hace falta humildad pedagógica. Asumir que el protagonismo es de los alumnos y que el maestro es el facilitador de esta tarea supone adquirir un papel de servicio, de humildad, comprendida como antesala del conocimiento. Es como señala Ceregido (2010) "ser plenamente conscientes de que nuestra posición es transitoria, que vivimos un momento personal que nos permite ofrecer y facilitar unas circunstancias que hagan que las cosas y las personas que nos rodean puedan ser mejores" (p. 50). Se interpretó acertadamente el concepto y la vivencia de una sana humildad como opuesta al egocentrismo docente.

3.2.5. Autoconocimiento

El trabajo con el autoconocimiento implica un proceso de autoobservación y autoindagación constante, que sólo el profesor tenaz, disciplinado, audaz, y con un gran sentido de responsabilidad y una cierta madurez realiza con un sentido formativo. El autoconocimiento está referido principalmente al ser del docente, no tanto a su hacer. Se experimentó como un proceso delicado y complejo. Sin embargo, una vez que los participantes tomaron la determinación de indagarse con esta finalidad fueron encontrando un modo natural de hacerlo. En todos los casos el proceso se realizó a la par que con los aspectos profesionales:

A mí ese aspecto se me hace complicado. Ver esa parte interior sí favoreció mucho mi autoconocimiento. Considero que ir a la par del desarrollo humano, ir viendo esa parte ayuda mucho a conocerse y a que sigas buscando medidas para mejorar. A la mejor me conozco pero a veces es difícil cambiar estructuras ya internas en mí que son muy difíciles de cambiar. Ahorita en este punto me doy cuenta que a mí me sigue haciendo falta trabajar esa parte de mi desarrollo

humano, o seguirla trabajando. Lo ideal es que los contenidos y lo que sucede en mi grupo, lo lleve la par con esa visualización interior (F.G.1.5).

Los docentes concluyeron desde su trabajo personal que el profesor indiferente o menos comprometido con la formación de sus alumnos desde su interioridad –y no sólo desde su práctica didáctica- tiene mayor dificultad para auto observarse, porque taponar posibilidades de cambio interior. “Desde su quietismo y apariencia, le repugnaría observarse, será impermeable a la duda sobre lo que hace y no cambiará” (Herrán, 2011:17).

3.2.6. Conciencia de comportamientos egocéntricos inconvenientes

Durante el proceso de reflexión, los profesores en formación lograron tomar conciencia de algunas acciones pedagógicas inconvenientes asimilables a la inmadurez profesional estaban influidas por el ‘ego docente’ (A. S. Neill, 1979; A. de la Herrán e I. González, 2002), tales como el quietismo metodológico (continuar en adelante con la misma metodología que aparentemente “ha funcionado”), no tomar en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos, pretender que los alumnos aprendan igual y vayan al mismo ritmo, poner en evidencia ante los demás a los que no cumplen con las expectativas, etc. La modificación de estos comportamientos se fue dando durante los estudios de la maestría, como lo expresa uno de las profesoras:

Por la costumbre, me di cuenta que había caído en ser una maestra tradicionalista, reconocí en la maestría que no era la mejor maestra, mas sin embargo, en su momento, yo no pensaba así, yo decía que les enseñaba muy bien. Pero ya en la maestría yo me doy cuenta que disto mucho de ser una maestra que enseña bien (...) que los escucha, que los entiende, que los comprende, que toma en cuenta sus opiniones, su nivel de desarrollo o su diferencia, etc. Porque yo tenía un grupo de primero y todos tenían que aprender y con mi método, no me daba más oportunidades de buscar y eso, sí me había funcionado el primer año, pues así tenía que ser el segundo y tercero, y así sucedió en algunos años de mi práctica (F.G.1.2).

Es a través de la alteridad (Cases, 2007) como un docente puede tomar conciencia de esta clase de homeostasis, que impedía la emergencia de valores y virtudes que habían logrado potenciar y lo que les faltaba para ser mejores como personas y profesionales. Para lograr el verdadero cambio hay que partir del reconocimiento de las propias inercias. En conjunto confirman que: “el verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica presencia de duda sobre nuestro condicionamiento y ausencia de miedo al cambio” (Herrán, 2011:15).

3.2.7. Coherencia didáctica

Los fundamentos de la madurez personal y de una enseñanza consecuente fueron interpretados y escritos por los participantes y comprometió su discurso en el contexto de una autoevaluación de su madurez personal relativa a su quehacer. El conjunto de docentes participantes expresó haber realizado un proceso formativo con esfuerzo. La mayor dificultad estribó en relacionar su interiorización con su enseñanza. Los participantes relacionaron ambos polos con creencias, concepciones, teorías, principios y valores fundamentantes de su práctica a partir de evidencias empíricas. Los resultados en las entrevistas mostraron que la declaración de la filosofía docente que rige la vida profesional del educador, es una vía posible para valorar la coherencia de la propia práctica con los principios y valores que le ennoblecen y dan sentido:

En el momento de hacer mi filosofía decía que tomaba en cuenta a cada uno de mis alumnos y trabajaba con material didáctico, y la filosofía me quedó bien bonita, pero el equipo contribuyó a

que me diera cuenta con sus comentarios: ¿entonces para ti el libro de texto es el material concreto? No tomarlos en cuenta, llegar y decirles por ejemplo: tomen el libro en la página 20, entonces ¿dónde estaba tomando en cuenta las necesidades e intereses? Mi palabra era lo que contaba, entonces sí me di cuenta y llegué a ese descubrimiento gracias al apoyo de mis compañeros y tutora de que una cosa era lo que yo pensaba y otra distinta era lo que yo hacía (F.G.1.12).

3.2.8. Equilibrio emocional

Los resultados de la autoevaluación señalan que la propuesta formativa les ayudó a fortalecer su equilibrio emocional. Estos resultados son coincidentes con el testimonio extremo de un docente dos meses después de haber participado:

Me llegó esta semana una niña que vio cómo violaron a otra niña unos policías en “La Pila”. Me llegó otra niña con que un cuñado la intentó violar. Los niños llegan y me platican, porque en su casa a la mejor no los escuchan. Entonces estoy trabajando con ellos la parte personal, es algo que yo aprendí en la maestría. Yo era muy despegado, no era tan afectivo con ellos y como que me he ganado mucho su confianza, ya supe por dónde llegarles; pero es a partir de una teoría que yo ya traigo, de algo que yo ya conocía, porque a la mejor, si yo seguía en mi mismo mundo, pues yo habría llegado regañándoles, gritándoles. Pero cambié primero yo, para poder aplicarlo. Y estoy bien contento con mi grupo, nada que ver con lo que me dijeron, la verdad (F.G.2.5).

Este testimonio es un claro ejemplo de cómo el docente puede transformar la realidad educativa en la que realiza su labor, a partir de transformarse primero él mismo. “Cambié primero yo” señala el maestro. El cambio no es posible sólo en el discurso o en la acción comunicativa, es necesario que se dé también en la persona. Es aquí donde el profesor activó debido a la acción formativa del segundo estudio sus saberes adquiridos durante la maestría y se esforzó por aplicarlos en la práctica. Algunos de ellos fueron: la comunicación cercana y relación con sus alumnos, la escucha activa, el brindarles confianza, el reflexionar sobre lo que hace y dice, el trabajar con él mismo algunas técnicas de desarrollo personal como el desechar los pensamientos automáticos y la visualización a través de enfocar el pensamiento en lo que se pretende lograr.

3.2.9. Otros cambios individuales mostrados por el CRPM

Otros resultados no emergentes fueron los obtenidos a través del cuestionario “Rasgos prototípicos de la personalidad madura” (CRPM) (Zacarés y Serra, 1998) aplicado al inicio y al final e la investigación a seis profesores muestran los cambios que tuvieron en diferentes niveles de logro. En la tabla o colorama siguiente se observan los indicadores que se ubicaron en los niveles altos (color oscuro) y en los niveles medios (color claro), según los parámetros de respuesta del cuestionario:

Tabla 3. Cambios mostrados por el cuestionario "Rasgos prototípicos de la personalidad madura" (CRPM) (Zacarés y Serra, 1998)

CASOS	CATEGORÍAS			
	RELACIONES INTERPERSONALES	ESTABILIDAD EMOCIONAL	APERTURA DE PENSAMIENTO	COMPETENCIA PROFESIONAL
LUCY	Incremento de la capacidad de escucha	Se mantiene íntegra bajo presiones.	Se interesa por cuestiones que dan sentido a su vida Ya no niega los hechos evidentes.	Preferir trabajos que requieran de iniciativa
	Paciente con la indecisión de otros. Supera cinismo y ofensas de otros. Superación del 'ego': humildad, autocrítica, rectificación	Sentido del humor Expresión de sentimientos personales. Menos necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás. Menos ansiosa.	Valora un tema considerando todos los argumentos	Se administra mejor el tiempo. Espera para conseguir una meta u objetivo sin aferrarse a ellos.
ELOISA	Disfruta de la gente. Supera cinismo y ofensas de otros..	Mayor conciencia de sus sentimientos. Confianza y seguridad en sí misma. Entusiasmo Expresa sus sentimientos.	Más capaz de reconocer cuándo se equivoca. Uso de criterios propios Hace juicios realistas y bastante objetivos	Prefiere trabajos o tareas que requieran iniciativa. Más persistencia y tenacidad Más coherencia iniciativa propia Aplica lo que dice y lo hace con gusto
		Se conserva íntegra bajo presiones. Más paciente con la indecisión de otros.		Compromiso en diversas actividades
SUSANA	Deja de imponer sus ideas a otros.	Afronta los problemas Ya no se auto compadece. Menos necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás. Más confianza y seguridad en sí misma.	Acepta de buen grado las correcciones. Depende menos de la aprobación de los demás	Acaba lo que empieza; Capaz de esperar para conseguir una meta u objetivo
	Relaciones interpersonales más cálidas. Más tranquilidad en el trato con otros Menos egocentrismo. Expresión de sentimientos íntimos. Confianza y seguridad.		Las críticas y opiniones de otros le influyen menos en su estado de ánimo. Está más abierta a nuevas ideas.	
		Expresión de sentimientos personales Estabilidad en el estado de ánimo Menos tensión, nerviosismo e inseguridad	Se adapta mejor a distintas personas y situaciones sociales. Se interesa por cuestiones trascendentales. Valora un tema considerando todos los argumentos. Mayor persistencia y tenacidad	

BRAULIO	Deja de pensar que la culpa es de los otros Se interesa más por los demás. Disminución de egoísmo Proporciona comentarios con más tacto y diplomacia Se adapta con éxito a las personas y situaciones. Mantiene mejores relaciones de amistad con otros Mayor paciencia ante la indecisión de otros Ayuda a los que se encuentran a su alrededor	Vence las dificultades No se altera con tanta facilidad como antes Adapta su comportamiento según lo requiere la situación, Disfruta más del momento presente. Aprende mejor de las experiencias de sufrimiento Se acepta más y mejor a sí mismo Mayor conciencia de sus sentimientos y pensamientos	Mayor flexibilidad comprensiva (empatía) ante las ideas de los demás Mayor persistencia y tenacidad.	Supera el autocompadecimiento Mayor eficacia en su trabajo. Mayor responsabilidad de sus acciones y decisiones. Más coherencia entre el sentir, el decir y el hacer
		Menor frialdad y distancia en las relaciones personales Menos necesidad de la aprobación de los demás.		
SONIA	Mayor responsabilidad de sus acciones y decisiones- Menor egocentrismo Incremento de la discreción Mayor lealtad, más digna de confianza	Disminución de necesidad de aprobación de los demás Evita en mayor medida seguir las ideas de la mayoría sin criterios propios Menor influencia de las críticas en su ánimo. Mayor decisión y seguridad para tomar decisiones Menos necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás	Mayor aceptación de correcciones ajenas	Creatividad e imaginación
			Aceptación de la idea de que las personas y las cosas cambian Mayor persistencia y tenacidad	Mayor nivel de concentración Mejor organización del tiempo Juicios más realistas y objetivos
ROCÍO	Ya no piensa que la culpa es de otros. Supera el cinismo y los comentarios hirientes a otros.	Mayor confianza y seguridad en mí misma. Supera la tensión, el nerviosismo y la ansiedad, la autocompasión, el sentirse menor que los demás, lamentarse porque	Mayor apertura a nuevas ideas Superior tolerancia y respeto hacia ideas diferentes	Mayor preferencia de trabajos que requieran iniciativa Mayor creatividad e imaginación Mayor persistencia y tenacidad.

	Mejor afrontamiento de problemas. Más paciente con la indecisión o lentitud de otros. Superior aceptación de que las personas y las cosas cambian Menor aferramiento al pasado	las cosas le van mal Mejor control del estrés Mayor autoestima Mejor asunción de los fracasos Superior habilidad para sacar algo positivo de ellos. Mejor aceptación de sí misma. Menor hipersensibilidad ante las críticas y opiniones de otros Incremento de seguridad en sí misma Más fluida expresión de sentimientos personales		Más independencia en la toma de decisiones Mayor eficacia en el trabajo Mejor disciplina y autocontrol. Incremento de la capacidad de concentración en el trabajo Mejor organización del tiempo para aprovecharlo al máximo
SONIA	Incremento de la responsabilidad de sus acciones y decisiones, sin inculpar sólo a los otros Menor egocentrismo: interpretativo y proactivo Superior discreción Mejora en lealtad y en poderse considerar digna de confianza	Disminución de la necesidad de aprobación de los demás Sigue menos las ideas de la mayoría sin criterios propios Menor influibilidad (en su conducta o estado de ánimo) ante las críticas Menor inseguridad para tomar decisiones Menor necesidad de acaparar el afecto o la aceptación de los demás	Acepta de buen grado que los demás le corrijan Acepta mejor que las personas y las cosas cambian	Mayor creatividad e imaginación Mayor capacidad de persistencia en las tareas Superior concentración Mejor organización del tiempo Juicios más realistas y objetivos

(Fuente: Elaboración personal)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El fortalecimiento del programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México) realizado mediante la integración de contenidos y actividades relacionadas con la madurez personal, contribuyó, según expresaron los participantes, a la mejora de su enseñanza y a su desarrollo profesional, produciendo cambios formativos tangibles, que pueden resumirse en:

- a. Cambios personales: incrementos en la flexibilidad, coherencia, autoobservación y capacidad de autoanálisis.
- b. Cambios didácticos que incluyen el componente personal: incrementos en la sensibilidad, receptividad, empatía en la atención a la diversidad, interacciones positivas, eficacia comunicativa, innovación de la práctica y conciencia aplicada al desarrollo integral de sus alumnos.

Los docentes que participaron en el segundo de los estudios lo hicieron por propia voluntad e intrínsecamente motivados. Resultó fundamental esta afinidad y voluntad, que fue fraguándose durante el desarrollo del taller. Coincidimos con Flores (2010) en que: "los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él" (p. 243). Esto se observó particularmente en las actividades del taller en las que se esperaba que los profesores incorporaran a su vida profesional las habilidades para la autoindagación. Precisamente por ello, en los casos o situaciones no se ajustaban a sus esquemas hubo más resistencia para trabajar con ellas.

Los resultados en este estudio han contradicho a C. Day (2006) en el sentido de identificar la actuación del profesional reflexivo como sinónimo de buena práctica (p. 44, adaptado). Más bien, parece confirmar con A. de la Herrán (2011) que situar la acción en el centro de la reflexión no ha sido suficiente. Para que se dé el desarrollo profesional del docente y el cambio en la enseñanza desde lo personal es necesario complementar el programa de maestría con el componente personal, facilitando que desde uno mismo pueda incidirse, tanto en aspectos asociados a la propia madurez personal como a la mala praxis radicada en el propio egocentrismo. Esta puede ser una interpretación de la lógica apuntada por J. Krishnamurti (2008), en el sentido de que en un educador no hay cambio exterior sin cambio interior. O sea, de que el cambio profesional empieza por el cambio más centrado en la propia razón ampliamente entendida como aquello que esencialmente somos (F.E. González Jiménez, 2008) o en uno mismo. Los dos estudios, en efecto, concluyen con Fernández (2005) en la importancia de ser personas lo más maduras posible para educar a otros. Es el único modo de practicar lo que se pide y de vivir de manera coherente la profesión de la enseñanza.

Esta conclusión coincide complementariamente con los resultados apuntados por el propio A.S. Neill (1979) y el estudio de A. de la Herrán e I. González (2002), en el sentido de que la mayoría de los errores que los profesores dicen cometer habitualmente tienen un origen personal asimilable a su egocentrismo, cuyos ámbitos de proyección son los y los colegas. La reflexión, conciencia y paulatina liberación de los propios lastres y condicionantes son una parte fundamental en el camino de la creciente madurez personal. Para todo ello el trabajo detenido desde indicadores concretos parece ser en extremo útil, al servir de referentes para la focalización de la atención sobre aspectos de la acción didáctica que hasta ese momento habían estado fuera del alcance de los tópicos del desarrollo profesional de los docentes y de la formación didáctica del profesorado.

Los resultados de ambos estudios concretan lo que Bell y Gilvert (1994) o Alonso (2001) así mismo han concluido: Que "cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal" (p. 35). Pero ello no será posible si el ámbito de 'lo personal' no se concreta en constructos reconocibles y susceptibles de reflexión e indagación específicas, como la 'madurez personal del docente', entre otros. Así mismo se concluye que no es posible dar una respuesta educativa simple

ante problemas tan complejos, profundos y delicados como el que nos ocupa. Todo indica que es necesario trabajar desde la raíz. Y quizá una parte fundamental de esa raíz sea la madurez personal y desde ella necesidad de ser consciente de lo que condiciona la enseñanza y el propio desarrollo profesional de un docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos
- Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Bell, B., y Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10, pp. 483-497.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bredeson, P.V. (2002). The Architecture of Professional Development: Materials, Messages and Meaning. *International Journal of Educational Research*, 37.
- Cases, I. (2007). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Ceregido, I. (2010). *El camino de la transformación*. Madrid: Maite Rodríguez.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*, Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Sachs, J. (Eds.) (2004). *International Handbook of the Continuing Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernández, A. (2008). El desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente" www.reside.org/investigación/edudistancia/unidad10.htm (consulta: 10 de abril de 2012).
- Flores, M.C.G. (2010). *Formación de Educadores Holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gavilán, F. (2008). *Toda esa gente insoportable. Una guía de supervivencia para tratar con esas personas que nos hacen la vida imposible*. Madrid: EDAF.
- González Jiménez, C. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica General: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), pp. 499-562.
- Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 223-256.

- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264.
- Herrán, A. de la e I. González (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, Paredes, J., Moral, C. y Muñoz, T. (Coords.) (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Imbernón, F. (2011). Un Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis* (2), I-XX (prólogo).
- Jiménez, R. (2012). La Investigación sobre Coaching en Formación del Profesorado: Una Revisión de Estudios que impactan en la Conciencia sobre la Práctica Docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, pp. 238-252.
- Kincheloe, J.L. y Kathleen S. B. (2005). *Rigor y complejidad en la investigación educativa*. New York: Publisher Open University Press.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Mari, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Reunidos.
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing staff development*. Londres: Paul Chapman.
- Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.). (2005). *Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: AERA.
- Riso, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. México: Grupo Editorial Norma
- Rodríguez-Marcos, A. (Dir.) (2011). Coaching Reflexivo entre Iguales en el Prácticum de la Formación de Maestros. *Revista de Educación*, 355, pp. 355-379.
- Romera Iruela, M.J. (2011). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, pp. 597-614.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, pp. 13-28.
- Ruiz, A. I. (2007). *Diagnóstico de situaciones y problemas locales*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

- Sáez, M. J., y Elliott, J. (1988) La Investigación en la Acción en España: Un Proceso que Empieza. *Revista de Educación*, 287, pp. 255-265.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1985). El Profesor como Tema de Investigación y Desarrollo. *Revista de Educación*, 277, pp. 43-53.
- Urbieto, J. R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development. An international review of literature*, Paris: UNESCO (International Institute for Educational Planning).
- Zacarés J.J., y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.