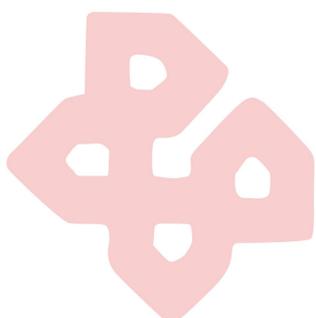




## **POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO OFICIAL DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

*Continuing professional development policies: critical analysis of the official discourse of Spanish Autonomous Communities*



*Amador Guarro\*, Begoña Martínez\*\* y Antonio Portela Pruaño\*\*\**

*\*Universidad de La Laguna, \*\*Universidad del País Vasco (UPV/EHU), \*\*\*Universidad de Murcia*

E-mail: [aguarro@ull.edu.es](mailto:aguarro@ull.edu.es),  
[begona.martinez@ehu.eus](mailto:begona.martinez@ehu.eus), [aportela@um.es](mailto:aportela@um.es)

### **Resumen:**

*En el contexto español, la formación continuada del profesorado es un ámbito competencial cuya definición y regulación corresponde a las Comunidades Autónomas. Al lado de otras actuaciones, la normativa que promulgan es la expresión de sus respectivos discursos políticos en la materia, susceptibles de ser analizados. La primera parte del artículo, tras mostrar la relevancia actual de las políticas de formación, caracteriza y propone una adaptación del análisis crítico del discurso para estudiar las políticas autonómicas de formación continuada del profesorado. En la parte dedicada al método se plantean las cuestiones de la investigación realizada, se informa del tipo de documentos seleccionados y del procedimiento aplicado para categorizar los contenidos referidos a cuatro dimensiones de la formación: finalidades de la formación y modelos docentes, contenidos, metodologías formativas, organización de apoyo y profesionales. La interpretación y valoración de los resultados permiten destacar determinados énfasis y omisiones observadas al definir y regular la formación, así como la prevalencia de determinadas opciones ideológicas y relaciones de poder.*

*Palabras clave:* análisis crítico del discurso, formación continuada del profesorado, políticas educativas

### Abstract:

*Regions (i.e. 'Autonomous Communities') are in charge of defining and regulating continuing professional development (CPD) in Spain. Their regulations are considered to be significant carriers of policy discourses on this issue to be analysed. Firstly, we highlight the relevance of CPD policy in the context of the Spanish education system and also suggest a framework to use critical discourse analysis to study three regional policies. A section on methods follows, with details on research questions, selection of documents and categorisation identified and used to code the data regarding these major dimensions of CPD: a) aims and underlying models of professionalism; b) contents; c) methods, and d) organisation. Finally, results are reported, analysed and discussed in order to bring to the foreground emphases and omissions which privilege certain ideological stances and power relations.*

*Palabras clave: continuing professional development, critical discourse analysis, education policy.*

## 1. Introducción

Las Comunidades Autónomas (en lo sucesivo, CCAA) han desplegado una actividad legislativa reflejada en documentos que son expresión (parcial) de sus políticas, concretamente respecto al profesorado y la formación continuada. Por ello, en la medida que definen, regulan y son exponentes de las políticas y actuaciones en materia de desarrollo profesional docente, pueden considerarse textos que constituyen discurso político y ser analizados desde la perspectiva del análisis crítico del discurso.

La *cuestión política* es consustancial a la formación del profesorado, por lo que es objeto de claro reconocimiento y creciente atención. En una revisión del tema, Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills y Stern (2015) sostienen que, junto a temas estrellas, como el currículo de la preparación docente, los aprendizajes del siglo XXI o las TIC, se han de reconsiderar las políticas de formación, poniendo sobre la mesa de discusión sus orientaciones, estrategias e influencias educativas y profesionales. Ya que el desarrollo profesional, en cualquier tiempo y lugar, es el proceso y resultado de una determinada construcción social e ideológica y, por tanto, política. En ese sentido, tan relevantes son las decisiones concretas que se toman sobre la profesionalidad y profesionalización docente en determinados contextos y políticas por las administraciones, como las ideologías y los poderes, las lógicas e influencias políticas hegemónicas mediante las cuales los poderes públicos legitiman, justifican y deciden selectivamente sobre finalidades, contenidos, estrategias, condiciones y contextos que conforman la profesión docente, sus condiciones laborales y desarrollo profesional.

El análisis ideológico del discurso es una de las contribuciones destinada a desvelar cómo esa cuestión política opera y se manifiesta en el ámbito de la formación continuada del profesorado. Para ello, tanto las referencias citadas como

la valiosa aportación de Hardy (2012) recurren a la noción de “campo”<sup>1</sup> ampliamente elaborada por P. Bourdieu. Con el sentido que se indica en la nota a pie de página, es una perspectiva teórica y metodológica que sostiene cómo las decisiones que se toman sobre el desarrollo profesional docente son algo más que meramente técnicas, administrativas o pedagógicas. Resultan, más bien, el proceso y el resultado a través del cual determinadas ideologías y fuerzas sociales y políticas entran en pugna por hacer prevalecer, en determinados contextos, unas u otras visiones, intereses y definiciones del modelo del profesorado por crear y el consiguiente desarrollo profesional adoptado para ello.

En el contexto actual del neoliberalismo, las lógicas, prioridades y mecanismos de regulación y control son objeto de atención y discusión en el estudio de políticas sociales y educativas y docentes. Se denuncia que están marcadas por una fiebre que prima resultados efectivos, competitivos y comparativos, la rendición de cuentas jerárquica, el culto a la eficiencia y eficacia. De ese modo las fuerzas más poderosas pretenden redefinir y regular el desempeño de la profesión docente, así como la identidad y condiciones de trabajo, los valores, saberes, capacidades y disposiciones que se establecen y se exigen (Apple, 2002; Ball, 2010; Bourke, Lidstone y Ryan, 2013). Mediante la creación de ciertos lenguajes, significados y discursos hegemónicamente propagados e impuestos, no sólo se quiere gobernar las prácticas sino también “colonizar” el alma del profesorado, aunque los poderes sean múltiples, y haya otros agentes y fuerzas que rivalizan con los dominantes, que cuestionen sus presupuestos y efectos y/o pronuncien otros críticos y alternativos (Anderson y Cohen, 2015).

## 2. Marco teórico: fundamentación

Los dispositivos legislativos de las administraciones sobre profesorado y formación son exponentes de discursos políticos y, por lo tanto, pueden ser objeto de análisis. Un análisis crítico del discurso puede contribuir a hacerlos visible, someterlos a escrutinio público, desvelar sus lógicas y desestabilizar su despliegue por el mundo de las ideas y prácticas (Thomas, 2005). Se trata de un enfoque teórico y metodológico de amplio recorrido social, aunque con presupuestos, enfoques y perspectivas diferentes (Keller, 2010). La investigación educativa se ha hecho eco del mismo empleándolo en el análisis de diversos temas, entre ellos la formación docente, como bien han mostrado Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley y O’Garro (2005).

---

<sup>1</sup> El concepto de campo, junto con el de habitus y capital (en sus diversas formas y relaciones), constituye un dispositivo analítico central en la teoría sociológica de P. Bourdieu. Martín Criado (2008), por ejemplo, ha llevado a cabo una revisión de sus significados e implicaciones metodológicas. Ha sido entendido como un conjunto de relaciones de fuerza y confrontación entre diferentes agentes que pugnan por hacer prevalecer ciertas formas de dominio y monopolio al servicio de sus propios intereses. Este ha sido el sentido adoptado en este trabajo.

La noción de discurso tiene acepciones múltiples, aunque la mayoría coinciden en entenderlo como el uso del lenguaje - de lenguajes múltiples no solo orales o escritos -, dice Fairclough (2008), como una práctica social a la que subyacen determinadas relaciones de poder con el propósito de reproducirlas. Resulta clarificadora esta breve definición: *“uso del lenguaje como una práctica social que refleja el mundo social y lo reproduce, que no es neutral sino prisionera de alguna influencia política, social, racial, económica o cultural, de forma que, en determinados contextos, refleja las relaciones de poder que lo producen y que lo utilizan para determinados propósitos”* (Rogers et al., 2005, p. 369).

El discurso se expresa y opera en diferentes planos o niveles: producción, circulación y pragmática (Keller, 2010). En tanto que producción, supone la elaboración articulada de valores, concepciones y práctica oficiales que al circular y entrar en contacto con los destinatarios y sus contextos, queda expuesto a valoraciones, juicios y redefiniciones que pueden ser, en unos casos, reproductoras del orden hegemónicamente establecido y, en otros, formas de contestación, resistencia y alternativas a los propósitos y los efectos pretendidos: el poder discursivo no se ejerce de forma lineal ni mecánica (Fairclough, 2008). Así sucede por principio en el campo del profesorado y la formación donde, como se dijo antes, al lado de discursos y presiones hegemónicas, también existen, rivalizando con aquellos, otras ideas y prácticas alternativas.

Al construir el discurso oficial sobre la formación docente como objeto de investigación, surge un amplio terreno de análisis donde habría de explorarse tanto la producción discursiva como el modo en que circula y los efectos que llega o no a tener en contextos, sujetos, instituciones y programas determinados. En este artículo nos centraremos en el primer plano, su producción oficial y administrativa. Los demás que forman parte de este Monográfico pondrán la mirada sobre los niveles correspondientes a su circulación y efectos.

En la investigación sobre el particular, se aprecian diversos focos y metodologías (Bourke, 2013; Emery, 2016; Gur, 2014; Lester, Lochmiller y Gabriel, 2016; Pini y Gorostiza, 2005; Rogers et al., 2005; Thomas, 2005). Se han explorado las relaciones entre el lenguaje, modelos de profesorado y desarrollo profesional, los impactos de políticas neoliberales en la definición y estrechamiento de la profesión y formación y el modo en que unos u otros discursos son generadores de identidades docentes diferentes. Algunos analistas se han centrado en desvelar las relaciones de poder subyacentes a las políticas de centralización y descentralización de la formación y las consecuencias ligadas a la privatización y/o control público de la misma por parte de las administraciones (Youngs, 2001; Zeichner, 2010).

El marco teórico dispuesto para estudiar las políticas de formación integra dos referentes teóricos. De un lado, el análisis crítico del discurso centrando la atención en los elementos ideológicos y las relaciones de poder que rigen un determinado ámbito (Rogers et al., 2005). De otro, la teoría e investigación pedagógica sobre desarrollo profesional destacando la importancia de las *finalidades de la formación y los modelos de profesorado*, los *contenidos*, las *metodologías formativas*, la

*organización de los servicios de apoyos y los profesionales de la formación* (Escudero y Nieto, 2014; Escudero y Portela, 2015).

Al explorar lo ideológico se pondrá específicamente la atención sobre aquello (valores, ideas, finalidades, estrategias, etc.) que en el discurso oficial se dice y enfatiza o se silencia u oculta, tomando así en consideración las reconocidas e influyentes contribuciones por parte de Foucault (1991). Asimismo, en el uso coherente o retórico, consecuente o políticamente correcto, que se hace de algunas grandes palabras como libertad, calidad, excelencia, mejora, etc. Para apreciar las relaciones de poder subyacentes, se atenderá a los contextos y agentes sociopolíticos que dominan la producción del discurso. En particular, a cómo se revelan determinados intereses y prioridades al tratar u omitir la diversidad de clase, cultural y de género y al poner el acento o dejar de lado determinados objetivos, problemas o sujetos. Será considerado, asimismo, el tipo de avales a que se recurre (intertextualidad discursiva, Keller, 2010) para justificar las decisiones tomadas.

Para analizar las cuatro dimensiones de la formación mencionadas, en lugar de adoptar una visión bipolar (todo o nada) de las mismas, se ha asumido que pueden ser mejor descritas y valoradas situándolas sobre un continuo con posiciones diversas y combinadas. De manera que la primera dimensión referida a *finalidades de la formación y modelos de profesionalidad docente* puede extenderse desde una visión correspondiente a una profesionalidad restringida y técnica (focalizada en metodologías, los cómo y el uso de recursos didácticos) a otra ampliada (facetas docentes personales, reflexivas, colegiadas, participación activa en los centros, relaciones con la comunidad e implicación en redes profesionales), llegando a conectar la formación del profesorado con la justicia y la democracia.

Cabe situar el continuo de la segunda dimensión, *contenidos de la formación*, entre el conocimiento profesional de base para la enseñanza (de carácter social, psicológico, cultural, didáctico, organizativo y ético, capacidades y disposiciones, con matices diferenciales que los definan) y la sabiduría de la práctica (conocimiento del profesorado) y la construcción individual, social e institucional de las mejoras y cambios centrados en la transformación educativa. La tercera dimensión, que concierne a *metodologías formativas*, puede articularse sobre un polo definido por actividades basadas en la transmisión de conocimientos teóricos y/o prácticos (cursos, talleres, formación online, etc.) u otro que corresponde actividades de construcción individual y colegiada de conocimiento (análisis y reflexión sobre la práctica con propósitos de comprensión y transformación educativa). En relación con la cuarta dimensión, *organización de los servicios de apoyos y los profesionales de la formación*, el continuo posible puede ir desde la prevalencia de un modelo de asesoramiento experto (técnico, externo, prescriptivo), hasta otro vertebrado en torno a procesos y contenidos de apoyo que suponen cercanía y colaboración con centros y docentes, reconociendo sus realidades, problemas, proyectos y puntos de vista, y la posibilidad de reconstruirlos y aprender conjuntamente.

### 3. Método

Desde un punto de vista metodológico, están bien establecidas las tareas necesarias para acometer un análisis de contenido (Rogers et al., 2005; Thomas, 2008; Ruiz, 2009; Keller, 2010). En nuestro caso se han concretado en: formulación de cuestiones, selección de los documentos pertinentes y determinación del procedimiento utilizado para generar las categorías de análisis de la información.

Las cuestiones de investigación, basadas en el marco teórico, han sido:

- a) ¿Qué concepciones se aprecian en los documentos oficiales sobre las finalidades de la formación y los modelos de profesionalidad docente?
- b) ¿Cuáles son los contenidos o líneas temáticas prioritarias establecidas?
- c) ¿Cuáles las metodologías formativas?
- d) ¿Qué medidas se han adoptado respecto a la organización de la formación (Centros de profesores o similares) y los profesionales de apoyo?
- e) ¿Qué relaciones sostienen las decisiones tomadas sobre esas dimensiones con la teoría de la formación docente y los criterios propuestos para un análisis crítico del discurso?

A partir de una revisión de los documentos oficiales, se procedió a la selección de los textos más representativos de las tres Comunidades Autónomas seleccionadas por estar representadas en el proyecto de investigación y tener trayectorias políticas claramente diferenciadas (véase la presentación de resultados):

- C.A. Canarias, *Ley 6/2014 Canaria de Educación no Universitaria; Decreto 82/1994, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado; Orden de 20 de mayo de 1997, por la que se crea y regula la Comisión Canaria de Formación del Profesorado no Universitario, y los cuatro Planes Canarios de Formación del Profesorado más recientes (2010-18).*
- C.A. de Murcia, *el Decreto nº 42/2003, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia; Orden de 13 de junio de 2005, por la que se regula las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado; Orden de 12 de julio de 2013, por la que se suprimen ocho Centros de Profesores y Recursos y se establece la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia; Estrategia Regional para 2014-2016 “+calidad educativa, +éxito escolar” y Planes Trienales de Formación Permanente del Profesorado para 2010-13 (prorrogado) y 2015-18.*
- C.A. País Vasco, *la Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca; Decreto 40/2009, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de*

*los Berritzegunes; Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010; Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación Educativas 20011-14; Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-16; Plan Heziberri 2020: Prest\_Gara. Modelo Educativo Pedagógico; Prest\_Gara. Una Comunidad educativa que aprende; Líneas de trabajo y tareas de los Berritzegunes (2014-2017); Plan de mejora del Sistema educativo de la CAPV. Basado en la equidad hacia la excelencia 2016 y Planes de formación continua del profesorado: Garatu: 2010-14 y Prest\_Gara: 2014-17.*

Para la construcción de las categorías aplicadas al análisis de las unidades textuales más relevantes, se ha seguido un procedimiento deductivo e inductivo, tal como suele hacerse en la metodología de análisis de contenido (Abela, 2001; Keller, 2010). Las cuatro dimensiones de la formación, basadas en el marco teórico, han sido tomadas como categorías deductivas generales y, atendiendo a las cuestiones específicas de los documentos oficiales, se generaron las sub-categorías inductivas que se pueden ver en las tablas descriptivas de los resultados que se presentan a continuación.

#### **4. Presentación de resultados**

En el análisis crítico del discurso se diferencian tres niveles de análisis: descripción, interpretación y lectura ideológica de los textos (Keller, 2010). Los resultados obtenidos se presentan en las tablas siguientes cruzando cada una de las categorías con las CCAA

Tabla 1

Categoría: modelos de profesionalidad y finalidades formación.

| CANARIAS   | MURCIA   | PAÍS VASCO  |
|--|--|---|
| <p><b>Finalidades y carácter de la formación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actualización y mejora para el ejercicio de la docencia y desempeño de puestos de gobierno, coordinación y participación en la gestión de los centros.</li> <li>- Un derecho y una obligación del profesorado.</li> <li>- Colaboración con agentes sociales y educativos y otros organismos.</li> <li>- <i>“Mejorar la calidad de la educación y el éxito educativo de todo el alumnado”, «fomentar en los centros educativos la investigación y la innovación pedagógica», “impulsar la reflexión y el debate pedagógico en los centros; atención educativa a la diversidad del alumnado en equidad e igualdad”</i>. (Curso 2010-11)</li> <li>- <i>“Avanzar en la profesionalización de la dirección de los centros educativos», «dar respuestas específicas a las demandas formativas del profesorado, emprendeduría”; “formación en los centros con un plan institucional apoyado y evaluado por la Administración”</i>.</li> </ul> | <p><b>Finalidades y carácter de la formación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>“Promover la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores para docencia, coordinación, gestión y dirección de centros, adecuación conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas”</i>.</li> <li>-<i>“Actualizar conocimientos científicos y didácticos.</i></li> <li>-<i>Trabajar las competencias clave del alumnado asociadas al currículo del área.</i></li> <li>-<i>Usar las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) para mejora de la enseñanza.</i></li> <li>-<i>Fomentar el conocimiento y la elaboración de recursos y materiales.</i></li> <li>-<i>Potenciar la innovación educativa.”</i></li> </ul> | <p><b>Finalidades y carácter de la formación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Preparar al profesorado para participar en la finalidad de sistema educativo: educar para la vida”</i>.</li> <li>- <i>“Derecho del alumnado a educación de calidad: profesionales alta preparación y mejora permanente”</i>.</li> <li>- <i>Formación de “alta calidad académica y pedagógica, impartida por equipos interdisciplinares y abiertos a otros sectores socio-económicos y culturales”</i>.</li> <li>- <i>“El objetivo final el alumnado y su formación y compromiso docente con la misma”</i>.</li> <li>- <i>“Con proyectos de innovación para la excelencia en los centros”</i>.</li> <li>- <i>“No solo individual, sino anclada en las necesidades del centro y la comunidad educativa”</i>.</li> <li>- <i>“Evaluación de la incidencia de la formación en el aula y la vida del centro”</i>.</li> </ul> |

Tabla 1 (continuación)

| CANARIAS   | MURCIA  | PAÍS VASCO  |
|--|---|---|
| <p><b>Modelo profesionalidad docente: tareas y capacidades.</b></p> <p>a) Seleccionar tareas y condiciones adecuadas de aprendizaje alumnado: capacidades y competencias. .</p> <p>b) Evaluar aprendizaje reconociendo y valorando progreso y logro certificación a que tiene derecho el alumnado.</p> <p>c) Orientar el proceso educativo del alumnado hacia un perfil educativo tomando en consideración al alumnado y su familia.</p> <p>d) Detección y respuesta temprana a necesidades educativas y apoyo específico, prevención del absentismo y abandono escolar.</p> <p>e) Contribuir al desarrollo de centros para ejercer con eficacia competencias atribuidas como organizaciones inteligentes y comprometidas con la mejora continua.</p> <p>f) Evaluar propia práctica en orden a alcanzar alto nivel de calidad.</p> | <p><b>Modelo de profesionalidad docente: tareas y capacidades.</b></p> <p><i>“Fortalecer la figura del maestro y del profesor”</i>, aunque no se precisa cómo es entendida dicha ‘figura’, a la que, no obstante, se atribuye un carácter instrumental.</p> | <p><b>Modelo profesionalidad docente: tareas y capacidades.</b></p> <p><i>-“Profesorado competente, motivado, implicado y vocacional, responsabilidad social, crítico, activo y creativo ante cambios nueva sociedad.</i></p> <p><i>- Mediadores interculturales, animadores comunidad educativa, conductores culturales.</i></p> <p><i>- Gestionar la heterogeneidad y reflexionar críticamente sobre su práctica.”</i></p> <p><i>-”Enseñar a pensar, aprender, comunicar, vivir con los demás, ser, hacer, emprender”.</i></p> <p><i>-“Investigar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje.”</i></p> <p><i>- “Motivar alumnado, orientar su proyecto de vida con las familias, adaptar enseñanza a cada alumno/a”.</i></p> <p><i>- “Cooperar con otros profesores y agentes educativos en mejora educativa”.</i></p> <p><i>-“Desarrollar enseñanza en lenguas cooficiales comunidad y alguna extranjera”.</i></p> <p><i>-“Integrar TIC en el currículo”.</i></p> <p><i>-“Desarrollar ética docente y compromiso social”.</i></p> <p><i>-“Resolver conflictos”.</i></p> <p><i>- “Planificar propia formación continua”.</i></p> |

Fuente: elaboración propia.

En esta categoría se aprecia claramente que el grado de elaboración de los elementos discursivos es diferente por CCAA. Canarias y País Vasco aluden expresamente, aunque con matices propios, a los dos temas incluidos, mientras que Murcia no lo ha hecho respecto al modelo de profesorado pretendido. En la Comunidad Autónoma de Canarias se hace patente una evolución del lenguaje sobre los propósitos de la formación en dos períodos temporales distintos - desde la calidad de la educación, el éxito para todos, la innovación, reflexión sobre la práctica y mejora, hacia profesionalización en general y, en particular, funciones de coordinación, dirección de centros, emprendimiento y procesos de acreditación. En Murcia, los focos preferentes de la formación son más restringidos y se centran, en actualización científica y didácticas específicas, competencias matemática, científica y tecnológica, gestión y dirección de centros, elaboración de recursos didácticos e innovación educativa. Y es novedosa en el País Vasco la opción de insertar en la formación en el sistema la educación para la vida. Asimismo, el

derecho del alumnado es lo que requiere a un desarrollo profesional de calidad, proyectos de excelencia, implicación individual situada en los propios centros y comunidades y la evaluación de procesos y resultados formativos. Aludiendo expresamente a características personales (motivación, creatividad), mediación cultural y comunitaria, implicación del alumnado, ética docente, compromiso social. Aunque al referirse a modelos docentes, se relata una relación amplia de competencias que son de uso corriente.

Tabla 2

Categoría: contenidos/áreas prioritarias.

| CANARIAS   | MURCIA   | PAÍS VASCO  |
|--|--|---|
| <p><b>Plan Bienal Formación 2013-2015:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias básicas y programación didáctica.</li> <li>- Atención a la diversidad.</li> <li>- Organización escolar, cultura participación.</li> <li>- Uso de TIC.</li> <li>- El programa ‘hablar otra lengua’.</li> <li>- Convivencia y clima escolar.</li> <li>- Formación profesional, educación de personas adultas, enseñanzas de régimen especial.</li> </ul> <p><b>Plan Trienal 2015-18:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas formativos para colectivos estratégicos, desarrollo de competencias, liderazgo pedagógico.</li> <li>- Acreditación profesional: “Avanzar en el perfeccionamiento profesorado desempeño funciones relevantes para los centros, Incentivar la carrera profesional, interés y motivación por formación continua”.</li> </ul> | <p><b>Líneas prioritarias Plan 2015-2018:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en idiomas.</li> <li>- Medios digitales.</li> <li>- Comunicación lingüística y fomento de la lectura.</li> <li>- Competencia matemática, en ciencias y en tecnología.</li> <li>- Actualización e innovación científica y didáctica.</li> <li>- Autonomía de centros: liderazgo, gestión, evaluación y calidad educativa (CAF).</li> <li>- Formación profesional y fomento de la cultura emprendedora.</li> <li>- Atención a la diversidad.</li> <li>- Convivencia escolar, entorno educativo y educación en valores.</li> <li>- Recursos profesionales para el docente.</li> </ul> <p><b>Decaen del Plan 2010-2013:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovación e investigación educativa.</li> <li>- Fomento lectura y bibliotecas escolares.</li> <li>- Educación para la salud.</li> </ul> | <p><b>Líneas prioritarias 2007-2010:</b></p> <p><i>Escuela para todos y todas. Mejor escuela. Escuela sociedad del siglo XXI.</i></p> <p><b>Dirección Innovación 2011-14:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículum y competencias Básicas.</li> <li>- Escuela inclusiva.</li> <li>- Marco de educación trilingüe, Eskola 2.0,</li> <li>- Liderazgo y dirección escolar.</li> <li>- Convivencia.</li> <li>- Educación Científica.</li> </ul> <p><b>Plan de formación Viceconsejería Educación 2014:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plurilingüismo.</li> <li>- Sare_Hezkuntza: integración TIC y redes.</li> <li>- Aprendiendo a vivir juntos en la diversidad; - Competencias aprender a aprender y ser.</li> <li>- Buenas prácticas.</li> <li>- Emprendizaje.</li> </ul> |

Fuente: elaboración propia.

Hay temas y líneas prioritarias que convergen en las CCAA (competencias básicas, TIC, multilingüismo y diversidad), pero también énfasis u omisiones diferenciales. En Canarias, recientemente han surgido el liderazgo, la carrera profesional, los incentivos e implicación del profesorado en la propia formación. En Murcia, dando quizás por logrados otros temas precedentes (refuerzo de la lectura y bibliotecas escolares, educación para la salud, investigación educativa), se sostienen las competencias del alumnado y la calidad, tomando como un marco para la creación de centros de excelencia el modelo CAF. En el País Vasco, los tres grandes temas en torno a una escuela inclusiva, su mejora y consonancia con el siglo XXI, han sido acompañados o sustituidos por la emergencia del liderazgo, como en las otras dos CCAA. Aunque el plurilingüismo, las TIC y las redes, el emprendimiento y el

énfasis en la educación científica y las buenas prácticas, entendidas como contenido y espacio de formación entre centros y docentes, se citan con mayor énfasis.

Tabla 3

Categoría: metodologías formativas.

| CANARIAS   | MURCIA  | PAÍS VASCO   |
|--|---|--|
| - Formación en los centros educativos.                           | - Cursos.   | - Actividades diversas y adaptadas a lugar (localidad, territorio, extranjero.), en duración (charlas, jornadas, cursos cortos, habilitaciones, máster..), contenidos, estrategias (presencial, on-line, individual, grupal..) |
| - Formación en red.  | - Seminarios.   | - Énfasis en Seminarios, intercambio de experiencias, análisis de la práctica y formación específica.  |
| - Cursos auto-dirigidos.   | - Grupos de trabajo.  | - Nuevas modalidades en los centros:   |
| - Autoformación.   | - Proyectos de formación en centro.                               | a) <i>Formación para la innovación.</i> Fruto de reflexión para dar respuestas innovadoras a líneas prioritarias.  |
| - Cursos, seminarios y grupos de trabajo.                        | - Proyectos de innovación educativa y proyectos de investigación. | b) <i>Proyectos de formación hacia la excelencia educativa.</i> Compartir buenas prácticas en enseñanza y rendimiento escolar, creación de redes, seminarios, grupos de trabajo.   |
| - Zonas web de formación, apoyo técnico y asesoramiento en línea | Modelo de calidad (CAF)   |  |
| - Comunidades de práctica.                                       | Modalidades de formación presencial y a distancia.                |  |

Fuente: elaboración propia.

En todas las CCAA se relacionan diversas actividades formativas. En todas figuran, además de los habituales cursos, grupos de trabajo y seminarios, la más reciente formación online que estaría adquiriendo una mayor presencia en Murcia (donde se ha reestructurado fuertemente el sistema) y en Canarias se han hecho reajustes de los CEP. En la primera se alude singularmente a una formación docente ligada al modelo de calidad CAF, y en la segunda a comunidades de práctica, una de las modalidades más recientes en el panorama nacional. También con carácter singular en el País Vasco se mencionan las buenas prácticas como espacio de aprendizaje entre centros, consistente en establecer relaciones entre los mismos con la idea de diseminar y compartir aquellas experiencias cuyas dinámicas internas y resultados escolares han sido identificados como excelentes. Quedaría por determinar el grado de articulación entre unas y otras actividades.

Tabla 4

Categoría: organización servicio de formación y profesionales del mismo.

| CANARIAS   | MURCIA  | PAÍS VASCO   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculación al Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.</li> <li>- Participación de Comisión Canaria Formación del Profesorado y a los Planes trianuales de formación.</li> <li>-Reducción reciente de la red de CEP.</li> </ul> <p><b>Funciones CEP:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo, seguimiento y evaluación de Planes formación por asesores.</li> <li>-Implicación en la formación en centro.</li> <li>-Creación de comunidades de práctica (condicionada por prevalencia de la formación online).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Administración educativa planifica la formación mediante planes trienales y anuales, contando con el Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado.</li> <li>.- En 2014 la red de nueve CPR se ha reducido al CPR localizado en la capital, con la consiguiente centralización y supresión de asesores.</li> </ul> <p><b>Funciones CPR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.- Asesores del CPR intervienen en elaboración y desarrollo de planes organizados en ejes estructurales, líneas prioritarias y programas.</li> <li>- Órgano de participación: el Consejo de Formación (representantes del profesorado designados por los centros, siendo protagonistas del desarrollo de los planes a través de las correspondientes actividades formativas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección de Innovación Educativa: diseño, aplicación y control del Plan de Formación Permanente del Profesorado no universitario (Hasta el 2013 Plan Garatu, desde 2014 Prest_Gara).</li> <li>- Red de Berritzegunes (Centros de formación e innovación del profesorado). 18 centros zonales, en los que están integrados servicios EOEP, coordinados desde 2009 por el Berritzegune Nagusia.</li> </ul> <p><b>Funciones de Berritzegunes zonales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar servicios de apoyo con los centros y otros agentes educativos.</li> <li>- Colaborar en el análisis de puntos fuertes y débiles de la comunidad educativa y acompañar en procesos de mejora.</li> <li>- Analizar modalidades formativas mejor adaptadas a cada centro, impulsando la figura del asesor de referencia, el intercambio de experiencias entre centros y la creación de comunidades de aprendizaje y redes.</li> <li>- Procurar sinergias, cooperación y coordinación entre agentes de la comunidad escolar y diferentes servicios de apoyo de la comunidad.</li> </ul> |

Fuente: elaboración propia.

Esta cuarta tabla permite observar que en los tres casos estudiados existen intervenciones explícitas en la regulación de la formación, la organización de los servicios de apoyo y, asimismo, de los profesionales que laboran en los CEP, CPR o Berritzegunes. En Canarias y Murcia se hace mención explícita a los efectos de la crisis sobre la formación y los asesores, así como un incremento notable de la formación online. En el País Vasco, donde esas dos características no se han observado, se aprecia una organización del servicio más integrada (en los centros de formación trabajan asesores y orientadores) y se deja constancia de una red más diversificada de apoyos especializados. Así como un mayor grado de elaboración de las tareas asignadas al personal que trabaja en la red.

## 5. Discusión y conclusiones

La discusión de los resultados permite hacer una interpretación y valoración de los discursos respecto a cada una de las dimensiones de la formación identificadas. Sin embargo, como éstos han de ser debidamente contextualizados, dejamos constancia de algunos aspectos que conviene tomar previamente en consideración. Dado que es inexcusable reconocer que cada CCAA analizada presenta singularidades y que está fuera de nuestros propósitos hacer una caracterización exhaustiva de cada una, nos limitaremos a ofrecer algunos apuntes que habrían de ser tenidos en cuenta en las interpretaciones y valoraciones que siguen.

El período temporal al que corresponden los textos seleccionados ha sido 2009-2015, aunque tomado con flexibilidad por las circunstancias particulares de cada territorio. En esos años, Canarias contó con gobiernos liderados por Coalición Canaria con el apoyo o coalición del Partido Popular (PP) y, sobre todo, del Partido Socialista Obrero Español (PSOE); Murcia fue gobernada por el PP con mayoría absoluta, y, en el caso del País Vasco, el PSOE gobernó desde 2009 a 2013 con apoyos del PP y, desde entonces, lo ha hecho el Partido Nacionalista Vasco. Estas trayectorias políticas tan heterogéneas en cada Comunidad Autónoma coinciden con cambios el marco normativo común. Procede dejar constancia de que la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, que había priorizado determinados aspectos (como, por ejemplo, las competencias básicas), estaba siendo desplegada, hasta su modificación por la *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa*. A lo que hay que añadir que, particularmente desde el 2010, la crisis se hizo presente con recortes bien visibles en la educación y, más en concreto, en materia de profesorado y formación docente. Asimismo, merece ser mencionada la influencia ejercida por las evaluaciones locales (pruebas de diagnóstico) y, aún más, los resultados alcanzados en evaluaciones internacionales (PISA, TALIS), que, de alguna manera, han marcado las agendas nacionales y autonómicas, urgiendo mejoras del rendimiento escolar y poniendo el foco sobre el profesorado y la formación. Cabe inferir que estas condiciones han afectado significativamente las políticas y discursos de las CCAA, como se tratará de poner de manifiesto a continuación, tomando como referencia las tablas presentadas anteriormente.

La información recogida en la Tabla 1 permite discutir la cuestión de las finalidades de la formación y los modelos docentes identificados en los discursos analizados. En primer lugar, cabe señalar que los lenguajes empleados y el grado de elaboración de los mismos son diferentes en las tres CCAA. En los casos de Canarias y Murcia prevalece, aunque con matices propios, un lenguaje procedimental sobre uno argumentativo. Abundan tópicos al uso sobre la formación (actualización, mejora, desempeño, innovación, calidad, excelencia...) y por tanto, significados imprecisos, carentes de algún relato que los explique y justifique. Sin otros matices, la formación se define por aquello sobre lo que versa (el típico desarrollo de conocimiento científico-didáctico que reverbera desde los ochenta (particularmente, en el caso de Murcia) o aquello que busca (calidad educativa, éxito escolar o, incluso, reflexión y debate pedagógico, términos surgidos en años posteriores y dados por supuesto

(políticamente correctos). Hay palabras consideradas autosuficientes, más propias de un discurso destinado a decidir y regular que de otro, necesario, para razonar los qué y por qué. Se tiende a ofrecer una imagen de la formación como algo que se hace más “sobre” el profesorado que “con” docentes. En ese sentido, el discurso, particularmente en los casos de Canarias y Murcia, además de instrumental, reduce la mirada sobre los propósitos, sentidos y dinámicas múltiples de la formación, por más que, particularmente en Canarias, se haga mención a la reflexión, el debate pedagógico u otros lenguajes que no son explícitos en Murcia. Es en el País Vasco donde se ha podido observar un mayor grado de elaboración conceptual. Se inscribe expresamente la formación en una perspectiva de educación para la vida, ligada al derecho a la educación sobre lo que también se insiste en Canarias, así como en su carácter individual y colegiado atendiendo a las necesidades de los centros y la comunidad. En Murcia se alude a la formación como refuerzo de la profesión, aunque sin mayores precisiones al respecto.

El caso de Canarias hace explícitas ciertas tareas y capacidades del tipo de docente a desarrollar, referidas en concreto a reflexión e innovación. Se pasan por alto, sin embargo, aquellas facetas relacionadas con conocimientos, capacidades y compromisos culturales y sociales críticos, lo que llevaría a suponer que, más allá de retóricas al uso, prevalece una visión de corte instrumental, técnica y reflexiva, si se quiere, pero ajena a otros aspectos ideológicos que la profesión y su ejercicio conllevan según el conocimiento más consagrado en ese ámbito. En el País Vasco se observa un lenguaje en pro de una profesión integral y ampliada, haciendo referencias singulares a determinados aspectos personales (competencia docente, motivación, vocación...), tareas de mediación intercultural y comunitaria, valores éticos y compromiso social.

Atendiendo al eje ideológico, en las tres CCAA estudiadas se aprecian omisiones significativas. Es cierto que, en Canarias y País Vasco, se menciona explícitamente el derecho a la educación pero, también, que en los discursos declarados escasean las referencias relevantes a la justicia y la equidad (Zeichner, 2010). Al silenciarlas, tanto la formación como el profesorado quedan discursivamente desconectados de posibles, y reales urgencias que acometer. Además, mientras es posible observar cómo en otros contextos (ver, por ejemplo, Broad y Evans, 2006) se toma en consideración el conocimiento teórico y práctico disponible como base para justificar sus respectivos marcos administrativos de formación docente, en los aquí estudiados no hemos observado algo similar: son prácticamente inapreciables las referencias al respaldo teórico y práctico, y a las lecciones aprendidas en la literatura más reconocida del desarrollo profesional.

La Tabla 2, que se ocupa de las áreas temáticas priorizadas en la formación, *contenidos*, ilustra los efectos de una creciente convergencia de las influencias del contexto nacional (e, indirectamente, el contexto internacional) sobre las CCAA. Y las peculiaridades de aquellas con conciencia de identidad nacional, presente en Canarias y más acusada en el País Vasco. Cabe identificar un conjunto de temas que estarían dominando la escena del desarrollo profesional de los profesores. A las

competencias básicas, atención a la diversidad, convivencia, educación inclusiva y TIC, se han ido agregando, especialmente en planes actuales, el liderazgo, la gestión y el gobierno de los centros y, recientemente, el ‘emprendizaje’. Salvo aquellos contenidos que, en ambos casos, se hacen eco de la conciencia nacional referida (por ejemplo, los ligados al aprendizaje de lenguas), las áreas de la formación continuada son congruentes con una agenda internacional que considera al profesorado y su formación como uno de los espacios preferentes para responder y gobernar (Apple, 2002; Ball, 2010) la construcción singular que las administraciones de lo que ha de ser hecho y cómo.

De ello son tan ilustrativos las temáticas prioritarias como las que se dejan de lado y se silencian. Las mismas omisiones antes citadas respecto a modelos de profesorado se proyectan, como si de un efecto espejo se tratara, sobre los contenidos de la formación que se marginan. De manera que, al menos según los documentos oficiales, se pone un mayor acento en contenidos “escolares” y, mucho menos, en otros relativos a contextos ideológicos, sociales y políticos. Ello puede interpretarse en el sentido de que, en efecto, en el “campo” de la formación está prevaleciendo una determinada pugna por establecer una determinada opción de profesorado y desarrollo profesional que no es neutral (Hardy, 2012). Más allá, pues, de las singularidades territoriales observadas, y a pesar de que en algunas CCAA han gobernado partidos políticos diferentes, en los discursos oficiales de los últimos años se habría ido afianzando un patrón docente hegemónico. Correspondería a una profesionalidad más centrada en qué hacer y cómo y, no tanto, a una que al mismo tiempo integre referentes teóricos explícitos (no solo retóricos) y decisiones prácticas (contenidos seleccionados) acordes con imperativos de justicia, equidad e inclusión.

La Tabla 3, referida a las *metodologías formativas*, resulta reveladora de dos cuestiones igualmente reveladoras. La primera se refiere a que ha sido amplio el abanico de actividades de desarrollo profesional contempladas en las políticas y extendidas por el sistema de formación. La lista incluye desde cursos y seminarios a grupos de trabajo, pasando por la formación en centros, redefinida en ocasiones como formación autónoma, y proyectos de innovación y formación (en algunos casos integrando esas dos modalidades, pero en otros, sin explicar por qué y cómo, se separan). Esa característica se ha mostrado en todas las CCAA, a pesar de algún matiz que cabe notar en el caso, más integrador, del País Vasco. La segunda cuestión, se refiere a la presencia creciente de la formación a distancia, ‘online’, sobre todo en los planes de los últimos años, coincidiendo con los efectos de la crisis. Además de lo que pueda mostrarse en otras contribuciones acerca de si los discursos oficiales producidos han llegado a circular por el sistema, el lenguaje de las administraciones prefigura una merma de ciertas modalidades (cursos, talleres) y el incremento de la formación online, echando mano de las TIC como un pretexto. Lo que podría estar suponiendo la redefinición y las restricciones de la oferta y las oportunidades de desarrollo profesional. Y dar lugar a preguntarse: ¿Podría ser un indicio de que se está favoreciendo no solo un modelo más individual que colegiado de formación, sino también uno que propicia más el consumo particular de

actividades y conocimientos en lugar de la apuesta clara por proyectos de una renovación pedagógica más integradora y genuina?

Si nos atenemos al foco de este trabajo sobre el discurso en tanto que producción (declarado), resulta imposible responder plenamente aquí a ese interrogante: el modo en que lo legislado llegue a circular por el sistema puede ser decisivo. Cabe, con todo, alguna aproximación referida a ese nivel. Es de destacar que el caso del País Vasco muestra un lenguaje que parece más sensible a un desarrollo profesional variado y adaptado tomando en consideración ciertas singularidades de los sujetos y sus contextos sociales y comunitarios. Ello podría significar la opción por una formación que, por principio, pudiera estar más ligada a las necesidades, problemas y demandas del profesorado, los centros y las comunidades y, así, estar siendo más innovadora. En ese sentido cabría interpretar el afán explícito de articular la formación docente con líneas prioritarias de mejora que toman en consideración los resultados de evaluaciones diagnósticas u otros similares. Igualmente, el valor atribuido a actividades a través de las que el desarrollo profesional consiste en compartir trayectorias y resultados de buenas prácticas (enseñanza y rendimiento del alumnado). Con todo, la mera enunciación de esta modalidad formativa no permite apreciar en qué y cómo las buenas prácticas estén siendo definidas y construidas, cuáles sean las condiciones y formas de diseminarlas y de trabajarlas por los centros y docentes, asuntos con grandes resonancias y discusiones teóricas y prácticas.

Finalmente, la Tabla 4 ofrece información sobre la *organización de los servicios de formación del profesorado y los profesionales* que trabajan en los mismos apoyando a centros y docentes. Como en dimensiones precedentes, sobre un fondo de aspectos comunes surgen diferencias acusadas en otros. Resulta común todo lo relativo a la fuerte impronta de la regulación. Ello refuerza, como se dijo, la pertinencia de analizar las políticas de las que estamos tratando. De otra parte, es diferente el modo en que los efectos de la crisis se han hecho notar, habiendo sido severos en Murcia, menores pero manifiestos en Canarias y escasamente visibles en el País Vasco. Si esta dimensión de la formación se pone en relación con las modalidades formativas, la expansión de la formación online podría estar reestructurando a fondo la organización de este servicio y, a la vez, menoscabando el amplio abanico de modalidades formativas al que se ha hecho referencia. Posiblemente, este asunto, por la transcendencia que pudiera tener, habría de ser objeto de alguna investigación que específicamente analice y valore sus impactos, no solo sobre la participación en actividades formativas, sino en la calidad profesional y educativa de las mismas.

Es de subrayar, igualmente, que en el País Vasco se observa un modelo integrador de distintos profesionales (asesores, orientadores y otros) en los servicios de apoyo a la formación, mientras que, en las otras CCAA, aparece más parcelado. En aquella, que es también donde mejor se mantiene el sistema, existe un discurso más elaborado sobre el asesoramiento y su inserción dentro de diferentes modalidades formativas. Allí donde la organización de los servicios de formación haya

sufrido ajustes importantes e incluso una drástica reducción, es posible que se estén viendo alteradas, y quizás no para bien, las tareas y modalidades de colaboración del personal de los CEP en el desarrollo de proyectos de innovación y formación con centros y docentes.

El hecho de haber centrado el análisis en tres CCAA impide cualquier generalización de los resultados más allá de las mismas; aconseja, asimismo, la emisión de juicios y valoraciones comedidas. Las conclusiones derivadas de las lecturas realizadas sobre una muestra de documentos oficiales merecen ser consideradas como una aproximación parcial, no como un dibujo acabado de fenómenos que seguramente han sido mucho más complejos y diversos en los tiempos y contextos correspondientes. En tanto que declarados, los discursos oficiales descritos no determinan por completo la circulación de significados y prácticas a lo largo del sistema de desarrollo profesional; tampoco agotan la pluralidad de ideas y voces, lenguajes y relatos, acciones y experiencias de la pluralidad de agentes políticos y profesionales implicados. Las relaciones entre las políticas legisladas y las prácticas seguramente han quedado mediadas por las decisiones estructurales adoptadas y por la inevitable reconstrucción situada de las mismas. No sería de extrañar que, al lado de asentimientos y complicidades con lo oficial, también puedan haberse dado formas de indiferencia, resistencia y contestación: las pugnas en este campo no solo pueden darse en el plano de los discursos, sino también en el de las representaciones, las relaciones, las prácticas y los poderes subyacentes (Fairclough, 2008).

A modo de conclusiones generales, cabe subrayar cuatro grandes temas con sus correspondientes implicaciones para las políticas de formación continuada del profesorado. En primer lugar, el relativo a un equilibrio necesario entre, por una parte, la centralización de decisiones que sostengan un sistema público y coherente de apoyo al desarrollo profesional y, de otra, la descentralización sin la cual quede entredicho la autonomía profesional de los agentes e instituciones (Youngs, 2001). En segundo, aunque una cara razonable de las políticas tiene que ver con la toma de decisiones concretas y el uso de procedimientos que las gobiernen, es fundamental que conecten y tomen debidamente en consideración los referentes valiosos de la investigación y la teoría sobre desarrollo profesional. Son imprescindibles para conferir sentido, fundamentación y propósitos a lo que se haga, para superar una lógica de corte gerencial sin sustancia, así como para reconocer los valores e intereses en juego y asumir la complejidad de lo que se dilucida en materia de profesorado y centros escolares, de formación docente y provisión del bien común de la educación (Cochran-Smith y otros, 2015).

En tercer lugar, por un principio de coherencia con el conocimiento disponible, las decisiones sobre los contenidos del desarrollo profesional y las actividades formativas habrían de ser más equilibradas que lo que se ha observado. En lo que atañe a temáticas de la formación, las referidas a los qué y cómo (qué enseñar, metodologías, uso de medios, etc.) han de ir de la mano con las bases psicológicas, socioculturales y éticas (Zeichner, 2010). Las actividades de acceso al

conocimiento externo requieren aquellas otras de reconstrucción del mismo por el profesorado y la generación de la sabiduría de la práctica necesaria para las mejoras en perspectiva (Hardy, 2012), lo que tiene implicaciones para los docentes y el asesoramiento.

Como en otros ámbitos educativos, el desarrollo profesional está llamado, finalmente, a sostener equilibrios entre las continuidades y los cambios. Las regularidades y problemas de la práctica o el reto de las desigualdades no debieran ser marginados por temas “estrella”. Sobre todo si suponen forma de gobierno que busque más apariencias de innovación que las transformaciones educativas necesarias.

### Referencias bibliográficas

- Abela, A. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado en <http://goo.gl/O0qQsw>
- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: a framework for studying new professionalism and educator resistance. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- Apple, M. (2002). *Educar “como dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Madrid: Morata.
- Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35(2) 37-55.
- Bourke, T., Lidstone, J. y Ryan, M. (2013). Teachers performing professionalism: a Foucauldian archaeology. *Sage Open*, October-December, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244013511261>
- Broad, K. y Evans, K. (2006). *A review of literature on professional development, content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: University of Toronto, OISE. Recuperado en <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/AReviewofLiteratureonPDF.pdf>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., y Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: an overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Emery, C. (2016). A critical discourse analysis of the New Labour discourse of social and emotional learning (SEL) across schools in England and Wales: conversations with policymakers. *Educational Policy Analysis Archives*, 24(17), 1-28.

- Escudero, J. M. y Nieto, J. M. (2014). *Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación continuada del profesorado en la educación obligatoria*. Comunicación presentada en el XIII Congreso de Formación del profesorado, AUFOR 2014, Santander.
- Escudero, J. M. y Portela, A. (2015). Un marco teórico para el análisis de la formación continuada del profesorado. En M.A. Flores e I. Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente. Proyetos, politicas e práticas. ISATT International Conference*. Braga: De Facto Eds.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Foucault, M. (1991). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gur, T. (2014). A Discourse analysis: professional identity development of language teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 9(15) 510-515.
- Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development: policy, research and practice*. New York: Routledge.
- Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). Recuperado en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100352>.
- Lester, J., Lochmiller, C., y Gabriel, R. (2016). Locating and applying critical discourse analysis within education policy: an introduction. *Educational Policy Analysis Archives*, 102(17) 1-15.
- Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 123, 11-33.
- Pini, M. y Gorostiaga, J. (2008). Teacher education and development policies: critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, 54(3), 427-443.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, E., Hui, D. y O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3) 365-414.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). Recuperado en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2777>
- Thomas, S. (2005). The construction of teacher identities in educational policy documents: a critical discourse analysis. *Melbourne Studies in Education*, 46(2), 25-44.

Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, 15(2) 278-301.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.