



VOL.21, Nº2 (Mayo-Agosto, 2017)

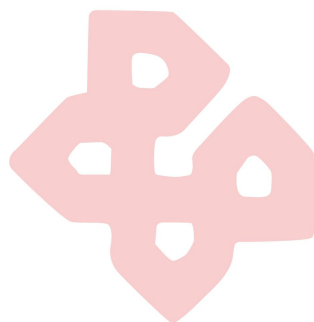
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 13/2/2017

Fecha de aceptación: 16/6/2017

## LOS CONTENIDOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: PRESENCIAS Y OMISIONES.

*The contents of teacher professional development: Present and missing points.*



*Begoña Martínez Domínguez\* y María Jesús Rodríguez Entrena\*\**

*\*Universidad de Murcia*

*\*\*Universidad del País Vasco*

E-mail: [begona.martinez@ehu.eus](mailto:begona.martinez@ehu.eus), [entrena@um.es](mailto:entrena@um.es)

### Resumen:

La importancia de los contenidos es bien reconocida en el campo de la investigación del desarrollo profesional. Constituyen el fundamento cultural de las capacidades, actitudes, compromisos y valores docentes que son necesarios para la mejora de la enseñanza, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado, particularmente en la educación obligatoria. Este artículo trata específicamente los contenidos de la formación, una de las dimensiones investigadas en el proyecto al que pertenece. El marco teórico propone un conjunto de referentes conceptuales que han servido para formular, en el diseño de la investigación, las cuestiones que se pretende responder, así como para presentar, discutir y valorar los resultados alcanzados. En las conclusiones se denuncia, de una parte, que la formación prevalente selecciona contenidos preferentemente metodológicos y descuida otros de carácter social, cultural y profesional que son relevantes para los propósitos de la educación obligatoria y la formación requerida del profesorado. Finalmente, se explicitan algunas implicaciones para las políticas y prácticas de la formación docente, así como para la teoría y la investigación educativa en materia de desarrollo profesional.

**Palabras clave:** *Contenidos de la formación docente. Desarrollo profesional docente. Políticas de formación y selección de contenidos.*

**Abstract:**

*The importance of contents is well recognized in the professional development investigation field. They constitute the cultural foundation of the skills, attitudes, commitments and educational values that are necessary for the educational improvement, the school experiences and the student's learnings, particularly in the compulsory education. This paper specifically focuses on the teacher education contents, one of the dimensions that have been investigated in the project to which this paper belongs. The theoretical framework offers a set of conceptual models that have been used to formulate, at the research design stage, the questions that are trying to be solved, as well as to present, discuss and value the results obtained. In the conclusions it is denounced that the prevailing teacher training mainly selects methodological contents and neglects others related to social, cultural and professional aspects that are relevant for the compulsory education objectives and teacher education needed. Finally, some implications for the teacher professional development policies and practices are presented, as well as for the theory and the educational research in the field.*

**Key words:** *Teacher Education Contents. Teacher Professional Development. Teacher Education Policy and Contents Selection.*

## 1. Introducción

La selección, organización y redistribución de los contenidos constituyen elementos y decisiones esenciales en el currículo escolar y en las políticas y programas de desarrollo profesional docente, objeto de este artículo<sup>1</sup>. En el marco teórico se explican los referentes conceptuales para el análisis de los contenidos en la formación en varias Comunidades Autónomas (CCAA) y, en el diseño, las decisiones metodológicas tomadas, los datos obtenidos y la discusión de los mismos.

## 2. Marco teórico. Presentación y justificación del problema

En la investigación sobre formación docente se consideran relevantes la orientación, propósitos, condiciones, procesos y contribuciones del desarrollo profesional y, en la práctica totalidad de análisis y propuestas, los contenidos del desarrollo profesional. Son distintas las perspectivas epistemológicas, socioculturales e históricas, así como el tipo de relaciones supuestas entre los que de la formación, los cómo y los aprendizajes docentes y sus implicaciones, pero existe un acuerdo generalizado en que los contenidos importan y deben ser tomados expresamente en consideración (Darling Hammond y Bransford, 2005; Temperley, Wilson, Barrar y Fung, 2007; Borko, Jacobs y Koellner, 2010; Cochram-Smith y Villegas, 2015).

Una variedad notable de contenidos constituyen el conocimiento profesional básico para la enseñanza, el conocimiento profesional más amplio, relativo a otros cometidos y responsabilidades docentes, así como también el conocimiento del profesorado ligado a la experiencia y al ejercicio de la profesión y su reconstrucción,

---

<sup>1</sup> Es una de las dimensiones analizadas en el proyecto “La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes”, financiado por el MEC (Referencia EDU2012-38787).

a lo largo del tiempo, a través de procesos y criterios más o menos explícitos, reflexivos y contrastados. La profesionalización docente exige la construcción de sentido y adaptaciones conceptuales y prácticas para afrontar el día a día, así como contar con oportunidades de acceso y desarrollo de nuevos y variados contenidos (cognitivos, emocionales, sociales, morales, etc.).

Desde un punto de vista epistemológico, los contenidos de la formación son diversos en formas, en sus relaciones sustantivas y sintácticas, en las fuentes de las cuales proceden y los procesos por medio de los cuales personal y socialmente se validan. Aunque revisten una naturaleza racional, son al mismo tiempo el resultado de determinadas construcciones históricas y sociopolíticas (Bolívar, 2005; Viñao, 2006; Deng, 2007). Los contenidos del desarrollo profesional, como los curriculares, no son estáticos sino genealógicamente creados, de manera que la selección de los mismos está expuesta a ideologías sociales, culturales, educativas y políticas que pugnan por prevalecer (Hardy, 2012). Los contenidos o la sustancia del desarrollo profesional suponen un territorio singular donde entran en juego valores, ideas e intereses y ciertas apuestas u omisiones por el tipo de profesorado que se crea.

No es extraño, entonces, que, al analizar la formación docente, se haya reclamado una atención propia a los contenidos de la formación, a la sustancia y no solo a las formas o las metodologías. En una revisión de diversos programas formativos, Kennedy (1998) ha señalado en ese sentido que:

“La mayoría de los cambios retóricos en la formación continuada se centra más en las formas y estructuras (colaboración entre el profesorado, participación en actividades formativas, relaciones teoría-práctica, visitas a otros centros o aulas, su duración y contextos...) y menos, en los contenidos específicos de los programas, siendo éstos los que generan diferencias más apreciables e influyentes en el profesorado que participa” (Kennedy, 1998, p.8).

De manera que no importan tanto los contenidos nominales cuanto, más bien, los valores y principios, concepciones, creencias y prácticas que conllevan. Es así como inciden en la formación docente al promover sujetos críticos y transformadores o, por el contrario, complacientes y reproductores (Young, 2013).

### **2.1. Una propuesta marco para el análisis de los contenidos del desarrollo profesional docente.**

Desde que a finales de los ochenta L. S. Shulman (1986, 1987) inaugurara uno de los programas teóricos e investigador más influyente, los contenidos de la formación del profesorado han sido un objeto de obligada consideración y propuestas, así como también de controversias. El interrogante fundamental de su programa se centró en qué contenidos habría de conocer y transformar (comprensión, habilidades, etc.) el profesorado en orden a facilitar los aprendizajes de alumnos diversos en determinados contextos educativos y sociales. En su contexto temporal y geográfico (EEUU), ello supuso un claro desmarque y crítica al enfoque entonces prevalente, obsesionado por identificar empíricamente y aplicar a la

enseñanza y la formación docente ciertas actividades docentes (habilidades genéricas) que la investigación definía como más eficaces en la producción de aprendizajes del alumnado.

Como alternativa, Shulman (1986, p.8) cuestionó que así se dejaba de lado lo que denominó el paradigma perdido: un énfasis tan sesgado en los cómo no solo empobrecía la enseñanza y la formación docente, reducidas a actividades técnicas (habilidades genéricas como explicar lecciones, gestionar el aula, hacer preguntas, etc.), sino hacía de ellas algo estéril, irrelevante educativamente hablando, precisamente al convertir los contenidos en un punto ciego. La recuperación del paradigma perdido derivó en dos direcciones complementarias. La primera de ellas se concretó en la de diferentes categorías de contenidos (conocimiento profesional de base para la enseñanza), la segunda, en lo que se calificó como “razonamiento pedagógico”, o sea, “comprensión y juicios, transformación del conocimiento y la reflexión sobre la práctica” (Shulman, 1987:11). Se abogaba así por una visión de la enseñanza como una actividad más compleja, interpretativa y generadora de conocimiento profesional.

Esa propuesta ha tenido un eco muy notable desde entonces, habiendo sido objeto de matices, ampliaciones y críticas. En la tabla siguiente, que ha sido elaborada en otra publicación del proyecto de investigación (Escudero, González y Rodríguez, en prensa: 4-5), se ofrece una muestra sucinta de ello: en la columna de la izquierda figuran las categorías originales y, en la derecha, ampliaciones y matices adicionales que las redefinen.

Tabla 1  
Categorías de contenidos.

<i>Categorías y contenidos de Shulman.</i>	<i>Ecos, ampliaciones y críticas posteriores.</i>
1.- <i>Conocimiento de los contenidos disciplinares:</i> estructuras sustantivas y sintácticas.	Concepciones psicológicas emergentes de los contenidos. Identidad y culturas profesionales. Epistemologías y construcción socio-histórica: conciencia epistemológica crítica.
2.- <i>Conocimiento pedagógico general:</i> grandes principios y estrategias transversales a diferentes áreas de conocimiento.	Estándares, competencias docentes, rendición de cuentas, evaluación interna y externa de los resultados escolares y formación.
3.- <i>Conocimiento curricular:</i> programas, materiales, recursos para la enseñanza. .	Currículo nacional y autonómico. Currículo y gobierno y Conocimiento curricular y cultura digital.
4.- <i>Conocimiento pedagógico/ didáctico</i> de los contenidos y su transformación en actividades didácticas que faciliten el aprendizaje del alumnado. .	Metodologías variadas, habilidades transversales del aprendizaje escolar. Clima y gestión del aula. Personalización, integración curricular de las TIC, creación de entornos personalizados de aprendizaje. Concepciones y respuestas a la diversidad cultural, emocional y social del alumnado.
5.- <i>Conocimiento de los estudiantes.</i> Conocimientos previos, estilos de aprendizaje y otras características psicológicas relevantes.	Conocimiento cognitivo, emocional, cultural y social de los estudiantes. Implicación del alumnado en la enseñanza y el aprendizaje.
6.- <i>Conocimiento de contextos educativos:</i>	Realidades multiculturales: interculturalidad. Políticas

trabajo en grupo, gobierno y finanzas educativas, comunidades y cultura del lugar de trabajo docente.	educativas, globalización y cultura digital. Recentralización y descentralización del currículo, la enseñanza y la evaluación. Relaciones escuela, familias y comunidad.
7.- <i>Conocimiento de las finalidades, valores educativos:</i> bases filosóficas e históricas de la educación.	Escolarización y políticas diversas. Profesionalidad docente, neoliberalismo, democracia, justicia, equidad e inclusión educativa.
8.- <i>Razonamiento pedagógico:</i> interpretación, planificación de repertorios didácticos adaptados al alumnado: reflexión, juicio profesional y sabiduría de la práctica individual y en comunidades de prácticos.	Conocimiento “de” los docentes. Investigación, reflexión, juicio profesional y transformación de centros y la enseñanza. Conocimiento y uso de métodos para la investigación sobre la propia enseñanza y su mejora. Evaluación del aprendizaje del alumnado y formación docente.

Fuente: Reelaborada desde Escudero, González y Rodríguez (en prensa).

Las categorías iniciales de contenidos y las sucesivas ampliaciones de las mismas planteadas, surgidas en razón de la pluralidad de cambios sociales y educativos acontecidos y de la reconsideración crítica de aquellas, son ilustrativas del estado de la cuestión. Así puede apreciarse en otros estudios de los contenidos de la formación (TALIS (2009; 2014), en revisiones del campo y propuestas teóricas de síntesis del estado de la cuestión (EC, 2013; Reid y Kleinhenz, 2015).

En la primera categoría, aparecen con matices propios planteamientos sobre los contenidos disciplinares, la identidad docente y las culturas profesionales, así como, tomando en consideración la construcción histórica y sociopolítica, una referencia al desarrollo de una conciencia epistemológica crítica. En la segunda, cuestiones de actualidad (estándares profesionales, competencias docentes y rendición de cuenta), mientras que, en la tercera, se cita el gobierno de los centros y la cultura digital o, en la cuarta, metodologías variadas de enseñanza, personalización, integración educativa de las TIC e implicación del alumnado.

Corrigiendo su sesgo psicológico originario, la quinta incluye la diversidad social y cultural del alumnado y la sexta, temas la globalización neoliberal, la interculturalidad, recentralización y descentralización de los sistemas educativos, comunidades profesionales de aprendizaje y relaciones entre escuelas, familias y comunidad. Las políticas educativas, de corte neoliberal y las que persisten en redefinir la profesión docente en claves de democracia, justicia y equidad, se mencionan en la séptima. De ese modo, el abanico de los contenidos del desarrollo profesional resulta ahora mucho más diverso y complejo, así como también relacionado, como se recoge en la última categoría, Un abanico amplio, por lo tanto, de los contenidos del desarrollo profesional, que ha de completarse, como se recoge en la última categoría, con el conocimiento práctico “del” profesorado, cuya naturaleza, fuentes y procesos de creación individual y colegiada han sido objeto de tradiciones teóricas e investigadoras que ha ido más allá, todavía, del razonamiento pedagógico planteado por el autor de referencia.

Los contenidos importan y pueden contribuir a preparar diferentes modelos de profesorado (Marcelo, 2007; Menter, Hulme, Elliot, Lewin 2011; Escudero y otros, en

prensa). En ese sentido, cabe identificar varios ejes transversales, entendidos como continuos, a las diferentes categorías de contenidos mencionados en la tabla anterior. El primero permite analizar el grado en que se equilibra el “*conocimiento para*” y el “*conocimiento del profesorado*”, resultando una formación entre la transmisión-creación de conocimiento (docente consumidor, intérprete, creador del conocimiento profesional, pudiendo añadirse lo individual y colegiado. El segundo, correspondiente a una profesionalidad restringida-ampliada, puede servir para estudiar hasta qué punto la formación docente incluye, además de fundamentos psicológicos y metodológicos de la enseñanza, aquellos que se relacionan con los referentes políticos y culturales, de justicia y equidad, cuyo papel es inexcusable en cualquier proyecto de formación comprometido con el derecho de todo el alumnado a la educación debida. En el contexto nacional, donde el fracaso escolar en sus diferentes formas sigue siendo un reto todavía por afrontar (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2016), ese referente ha de ser tenido en cuenta en el desarrollo profesional.

El tercero, por su parte, permite indagar acerca de la prevalencia o el equilibrio entre visiones *racionales e instrumentales* (eficacia, eficiencia, calidad como excelencia y productividad escolar) y/o *expresivas-emocionales* (cuidado, relaciones, clima, implicación), tanto respecto al alumnado y docentes en la enseñanza como a lo que se refiere, en el desarrollo profesional, al profesorado, formadores y otros agentes intervinientes, en particular familias y comunidad. El cuarto, por fin, tiene que ver con el hecho de si los contenidos (cognitivos, emocionales y sociales) son tratados en la formación como *significados dados, acabados, no interpretables, acriticamente asumidos* o, más bien, como *ideológica y socialmente contruidos* según determinadas relaciones de poder, intereses y prácticas. Esos cuatro ejes, por lo tanto, no solo sirven para apreciar la presencia o ausencia de determinados contenidos en formación, sino también indagar acerca del tipo de profesorado que se estaría preparando.

### 3. Metodología (participantes e instrumentos)

Ya que el enfoque metodológico aplicado aquí es el del proyecto genera, expuesto en la presentación del Monográfico, nos referimos seguidamente a las cuestiones de la investigación, los instrumentos y el análisis de datos relativo a contenidos.

#### 3.1. Cuestiones de la investigación.

A la luz del marco teórico previo han sido las siguientes: a) ¿Cuáles han sido los contenidos más o menos tratados y cuál el grado de provecho atribuido a los mismos por el profesorado? b) ¿Dónde cabe situarlos sobre el continuo de una formación como transmisión - creación de conocimiento? c) ¿Dónde respecto a una profesionalidad restringida - ampliada? d) ¿En qué grado se aprecia un equilibrio entre lo racional, instrumental - lo expresivo y emocional? e) ¿Se aprecian evidencias de que los contenidos son planteados como algo dado, acabado - problemático?

### 3.2. Instrumentos.

Para el análisis de los contenidos formativos, en el cuestionario online, aplicado en el curso 2013-2014- se seleccionaron varios elementos de las categorías antes presentadas, resultando los que se indican brevemente.

*Tabla 2*

Ítems sobre contenidos de la formación

- 1.- Contenidos disciplinares de áreas o materias.
2. Metodologías de enseñanza de áreas o materias.
3. Características psicológicas del alumnado.
4. Características familiares y sociales del alumnado.
5. Diversidad, comprensión y respuestas a la misma.
6. Características y posibilidades pedagógicas de las TIC.
7. Clima y gestión del aula.
8. Evaluación del aprendizaje del alumnado.
9. Competencias curriculares.
10. Análisis y evaluación de la propia enseñanza.
11. Trabajo en equipo y colaboración docente.
12. Participación en la organización y gestión del centro.
13. Relaciones con familias, comunidad y entorno

Fuente: Elaboración propia.

El formato de respuesta propuesto a los sujetos permitió obtener dos tipos de información cuantitativa: unos, relativos al porcentaje de cita de cada ítem (contenidos en los cuales se participó), dos, grado de provecho atribuido a los mismos. Se hizo ya mención en la presentación del Monográfico a la validación del cuestionario; cabe señalar aquí que el índice de fiabilidad Alfa de Cronbach del apartado de contenidos ha sido .912, excelente. A su vez, una vez obtenidos los resultados, se sometieron a valoración en grupos de discusión con asesores de los CEP de referencia que los valoraron favorablemente.

En el cuestionario, antes de los ítems cerrados, se incluyó uno incluyó una pregunta abierta solicitando del profesorado que indicara los contenidos y las actividades en las cuales habían participado en los últimos cinco años. En otra publicación (Escudero y otros, en prensa) se presentaron los resultados de su análisis en la Comunidad de Murcia y aquí se presentan otros nuevos de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que permiten un cierto contraste. A su vez, se ha llevado a cabo un análisis documental de los planes de formación aportados por el Departamento de Educación de esta comunidad al que hemos de mostrar nuestro agradecimiento. Igualmente se realizaron diversas entrevistas al personal de los CEP y estudios de caso en centros (entrevistas, observaciones de aulas) recabando así datos cualitativos. Una lectura y categorización de este tipo de información ha hecho posible su contraste con la de carácter cuantitativo.

#### 4. Presentación de los resultados

Los resultados que se presentan corresponden a los obtenidos a través de los dispositivos teóricos y metodológicos aplicados y, por lo tanto, están ligados a su construcción por los mismos. El orden en que se ofrecen parte de la lectura más estructural correspondiente al análisis documental de los planes de formación de la CAV, sigue con el análisis del ítem abierto y será completado con las respuestas del profesorado a los ítems cerrados del cuestionario. Los datos cualitativos se presentarán en el último lugar.

##### 4.1. Análisis documental de planes de formación.

La Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco nos facilitó la base de datos del Plan de Formación del Profesorado (Plan Garatu) del período 2010-2014 y fue analizada por Álvarez-Rementería (2016). En dicha base aparecen 1.638 actividades formativas en las que participaron 22.468 docentes, lo que evidencia la cantidad de formación ofertada y recibida.

De acuerdo con nuestros objetivos, se aplicaron las mismas categorías de contenidos (ítems cerrados) y se crearon inductivamente otras para codificar otras temáticas nuevas.



Figura 1. Porcentaje de contenidos participados  
Fuente: Elaboración propia

La categoría más destacada es Formación lingüística del profesorado (un tema prioritario en las políticas de formación de la CAV), seguida de las TIC, metodologías de enseñanza, diversidad y áreas transversales, planificación de proyectos y, ya con índices más bajos, los restantes aspectos que se indican.

Tomando en consideración los años sucesivos (Figura, nº 2), se observa que es escasa la presencia de ciertos temas (Evaluación, Competencias, Gestión de Centro, Contenidos disciplinares), mientras que otros se han mantenido constantes,



concretamente las Metodologías y TIC. Por su parte, la Atención a la Diversidad y la Formación Lingüística ofrecen diferencias apreciables por años, atribuibles, a nuestro entender, a cambios acontecidos, además de en las políticas educativas nacionales, más específicamente en el gobierno y la educación de la CAV.

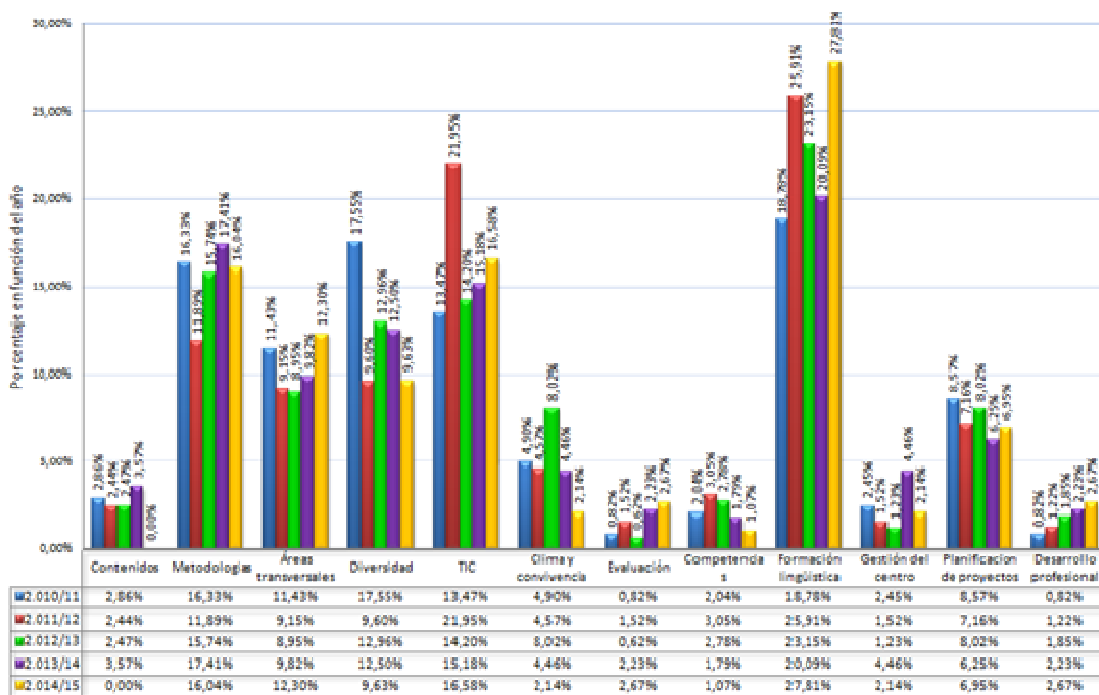


Figura 2. Distribución temporal de los contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Los resultados del ítem abierto del cuestionario.

Tomando como referencia las mismas categorías del análisis de contenidos de ese ítem que se llevó a cabo en Murcia como se indicó más arriba, los resultados muestran que han desaparecido ciertas categorías (no recibieron citas) y surgen otras nuevas.

Tabla 3  
 Categoría contenidos CAV.

<b>Contenidos sobre los que versan las actividades formativas realizadas</b>	<b>N (%)</b>
<b>1. Contenidos disciplinares de áreas o materias</b> Inglés (68%). Francés (8%). Alemán (8%). Lengua (8%). Robótica (4%). Hª religiones (4%).	<b>25 (4,4%)</b>
<b>2. Metodologías para la enseñanza áreas y materias</b> Relacionadas con materias específicas (37.2%) (Inglés, Euskera Matemáticas, CC Naturales, CC Sociales, E. Física, Tecnología, Fª y Qª. A.Cooperativo (27.8%). Animación a la lectura (20%). Metodologías creativas transversales (10%). (Cine, vídeo, juegos, teatro, circo, taller de cuentos, de creatividad, huerto escolar). Trabajo por proyectos (5%).	<b>180 (31.8%)</b>
<b>3. Características psicológicas del alumnado</b> Diversidad sexual (25.5%). Inteligencia emocional (17.6%). Altas capacidades (11.8%). Inteligencias múltiples (9.8%) . Hiperactividad (9.8%). Dislexia (5.9%). Autismo (5.9%). S. Down (3.2%).	<b>51 (9%)</b>
<b>4. Características familiares y sociales del alumnado.</b> Alumnado de etnia gitana	<b>1 (0.2%)</b>
<b>5. Comprensión diversidad y respuestas a la misma</b> Golden5 (25%). Atención General (22.2%). Programas de refuerzo 14.2%). Lenguaje de signos (11%). Dificultades aprendizaje (11%) Integración cultural (8.3%). Habilidades sociales (8.3%).	<b>36 (6.3%)</b>
<b>6. Características y posibilidades pedagógicas de las TIC</b> Aspectos generales (28%). Eskola 2.0 (19%) Moodle (14%). Madurez TIC (5%). Blog (5%). TIC en centro (4%). Servidores (4%). Pizarra digital (4%). Prevencion riesgos redes sociales (4%). Web (3%).	<b>100 (17.6%)</b>
<b>7. Clima y gestión del aula</b> Convivencia (22.5%). Resolución de conflictos (25.3%). Contención emocional (11.3%). Cyberbuling y malos tratos entre iguales (8.4%). Coaching educativo (5.6%). Duelo y pérdidas (5.6%) . Disciplina positiva (5.6%). Pedagogía sistémica (5.6%). Relajación (5.6%). Vinculación emocional (4.5%).	<b>71 (12.5%)</b>
<b>8. Evaluación del aprendizaje del alumnado</b> Evaluación por competencias (69.2%). Evaluación auténtica (15.4%). Evaluación diagnóstica (15.4%)	<b>13 (2.3%)</b>
<b>9 Competencias curriculares de la etapa</b> Enseñanza por competencias (75%). Programación por competencias (25%)	<b>12 (2.1%)</b>
<b>10 Análisis y evaluación de la propia práctica</b>	<b>5 (0.9%)</b>
<b>11 Trabajo en equipo y colaboración docente</b> Coordinación Agenda21 (61.5%). Dinamizador TIC (38.5%)	<b>13 (2.3%)</b>
<b>12 Cuestiones relativas a la participación y gestión de centros</b> Dirección y liderazgo (53.6%). Plan normalización lingüística (22%). Gestión cambios (12.2%). Calidad (7.3%). Gestión planes de mejora (4.9%)	<b>41 (7.3%)</b>
<b>13 Relaciones con familia. Comunidad y entorno</b> Escuela inclusiva (61.5%). Comunidades de Aprendizaje (38.5%)	<b>13 (2.3%)</b>
<b>Tutoría y Orientación</b> Tutoría (33.33%). Consultores (33.33%). Orientadores (33.33%)	<b>6 (1%)</b>
<b>TOTAL</b>	<b>567</b>

Fuente: Elaboración propia.

En este caso las citas del profesorado fueron 567 y, en de Murcia 411. Sin entender que esas cifras tengan alguna representatividad estadística, evidencian ciertos parámetros de valor para nuestros objetivos que vale la pena comentar. En la tabla anterior destacan, otra vez, las Metodologías y TIC, siguen con índices inferiores el clima, las características psicológicas de estudiantes, la gestión de centros y la diversidad. Y, con valores ya más bajos, sucesivamente los Contenidos disciplinares, la Evaluación de alumnos, el Trabajo en equipo, la Tutoría y Orientación, las

Competencias básicas. El Análisis de la propia enseñanza y las Características familiares y sociales del alumnado han recibido igualmente un bajo índice de cita.

Al poner en relación la tabla anterior con la que se elaboró en su momento (Escudero, González y Rodríguez, 2016, p.14), se han observado algunas diferencias. En Murcia las más citadas fueron las TIC (29.7%) frente al 17.6% de la CAV; en aquella aparecen a continuación los Contenidos disciplinares (13.4%) que en esta han arrojado un 4.4% en la segunda, mientras que las Metodologías, lo más citado en la CAV (31.8%), tuvo en Murcia un de 9.0%. Las restantes categorías prácticamente coinciden, corroborándose los temas menos citados (diversidad, evaluación de alumnos, competencias, trabajo en equipo), así como los más bajos todavía referidos a Análisis de la práctica (0.9%) y características familiares del alumnado (0.2%) en la CAV, ambos del todo ausentes en Murcia. Como en el estudio de los planes de formación y salvados los matices cuantitativos diferenciales que aparecen en las dos CCAA cuya explicación nos llevaría por otros derroteros, vale la pena destacar la existencia de un patrón que lleva a pensar en contenidos dominantes y más enfatizados y contenidos marginales o del todo omitidos. Veamos los datos correspondientes a los ítems cerrados.

### 4.3. Resultados ítems cerrados del cuestionario.

Los trece ítems respondidos por el profesorado permiten extraer dos tipos de informaciones: relativa a la *participación* docente (que puede derivarse del porcentaje de quienes han respondió o no a cada uno de la muestra general (N=1431) y la otra, correspondiente al *grado de provecho* valorado.

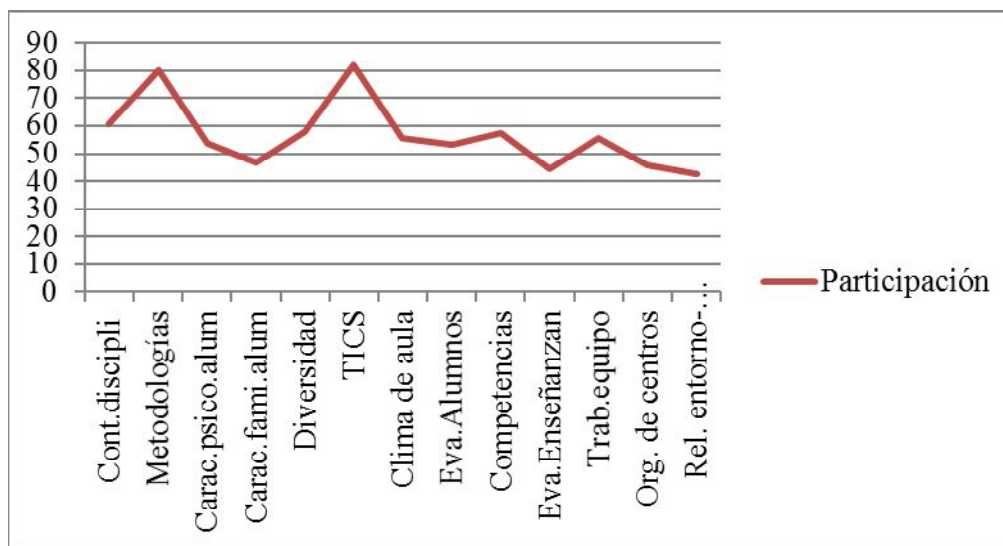


Figura 3. Porcentaje contenidos participados.

Fuente: Tomado de Escudero y otros (en prensa).

La Figura 4 refleja, por su parte, el *grado de provecho* (niveles más altos 4+5 y más bajos 1+2).

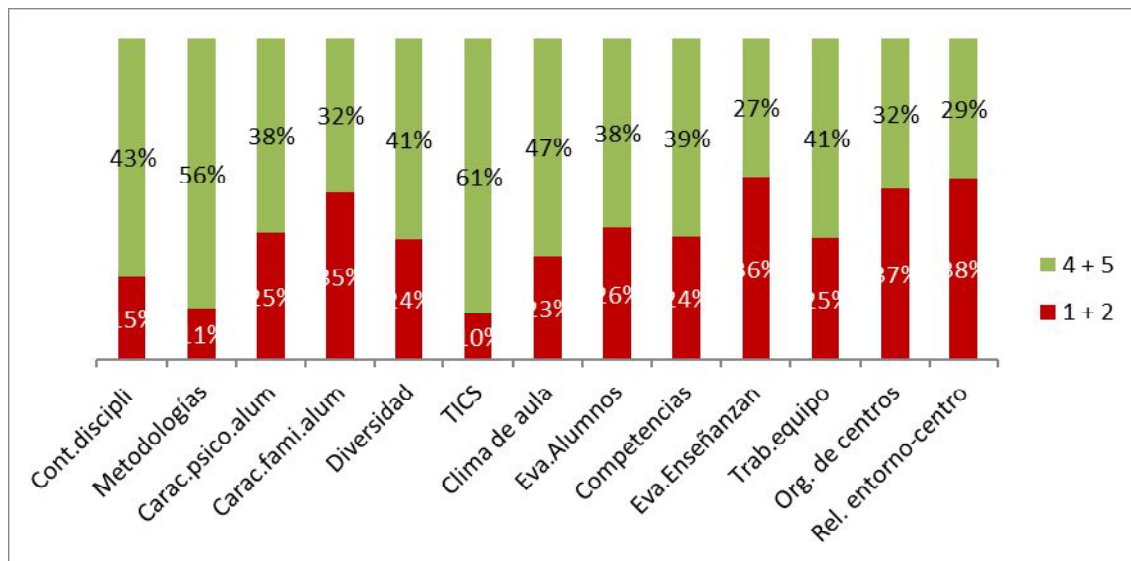


Figura 4. Porcentaje provecho de los contenidos.  
Fuente: Reelaborada a partir de Escudero y otros (en prensa).

Aunque estos datos cuantitativos no son estadísticamente representativos revelan que en los cinco años previos a 2013-14 (tiempo de referencia), la tasa de participación (nuestra muestra incluye a profesorado de primaria y ESO), habría girado en torno al 80%, muy similar a la obtenida por TALIS (2014), habiendo obtenido información específica según diversos contenidos.

A pesar de las diferencias entre los datos documentales, el ítem abierto y los de los ítems cerrados, persiste un patrón similar de respuesta. Las categorías referidas a las TIC y Metodologías son las dominantes, otras, Clima del aula, Diversidad, Características psicológicas del alumnado o Competencias básicas ocupan una zona intermedia, mientras que, en las diferentes aproximaciones llevadas a cabo, los temas concernientes a Trabajo en equipo o colaboración docente, Organización y gestión de centros, Características familiares y sociales del alumnado, Análisis de la propia enseñanza y Relaciones con las familias podrían ser consideradas como las cuestiones más bajas o prácticamente ausentes. Llamativamente, eso no solo se refiere a participación, sino también a las valoraciones del provecho formativo atribuido a los contenidos participados por los sujetos informantes. Volveremos específicamente sobre ello en el apartado de la discusión. Es de advertir que, cruzados con la variable sexo y nivel educativo, se apreciaron (Escudero, González y Rodríguez, *en prensa*) diferencias significativas a favor de las mujeres y del profesorado de Educación Primaria.

#### 4.4. Resultados del análisis cualitativo.

La información que sigue procede de la aplicación de los instrumentos a los sujetos que ya se hizo mención y, para analizarla, se han tomado como referencia las categorías deductivas e inductivas utilizadas previamente. El análisis se ha focalizado específicamente en unidades informativas referidas a contenidos y el criterio utilizado, como en el proyecto general, ha sido la saturación de los temas más recurrentes. Para la categorización de citas textuales se han utilizado los ASFOR

(personal y responsables de servicios de formación), DOCEIP (Profesorado de Infantil y Primaria) y DOCES (Profesorado Secundaria) y, para la identificación de las cinco CCAA, dígitos adicionales del uno al cinco: Andalucía (1), Canarias (2), Galicia (3), Murcia (4) y País Vasco (5).

El esquema que se presenta a continuación nos ha permitido tratar la información echando mano de cuatro categorías supra-ordenadas: *contenidos impulsados* por las administraciones, contenidos *desarrollados como proyectos* por los centros, contenidos relativos a *necesidades* formativas del profesorado pero no bien atendidas por la formación y *contenidos ausentes* de la oferta externa y las demandas internas.

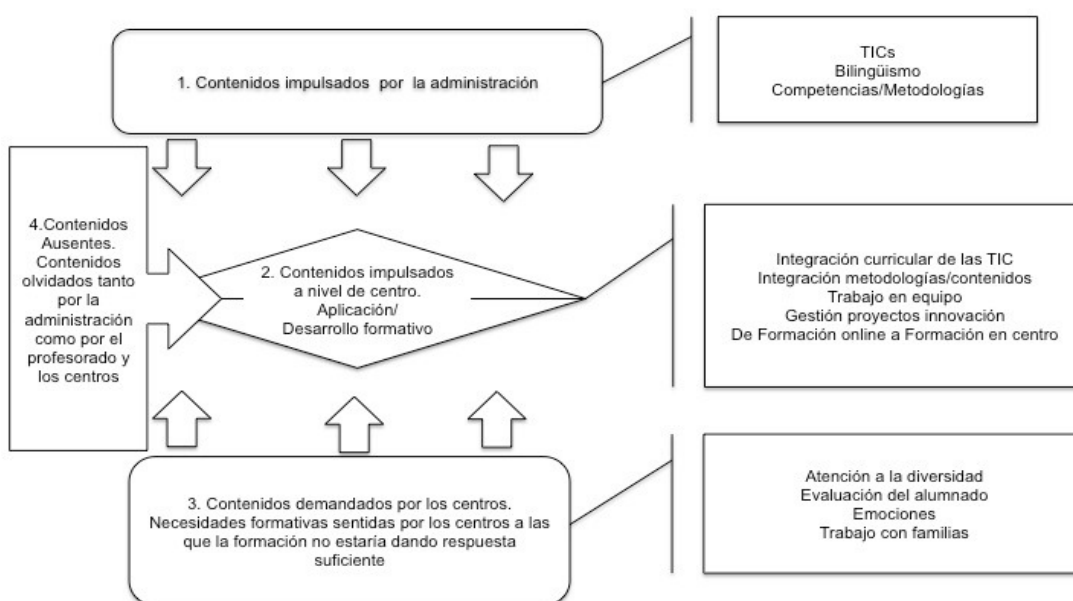


Figura 5. Resultados cualitativos sobre contenidos formativos.  
Fuente: Elaboración propia.

Entre los contenidos “impulsados por las administraciones”, el profesorado reitera preferentemente las TIC, Metodologías de enseñanza, Competencias básicas, en menor medida, y con una presencia alta el bilingüismo y, en la CAV, el trilingüismo.

Algunas referencias textuales que lo corrobora son: “por ejemplo este año, pues ha sido fundamental la Enseñanza XXI de las tabletas, pizarras digitales y demás, que se ha puesto en marcha en el primer curso de la ESO, y después pues siempre temas muy relacionados con competencias y temas de idiomas” (ASFOR4); “a las competencias básicas, a la formación obligatoria para las personas que aprueban oposiciones o acceden a los puestos de dirección, y ha habido ciertas temáticas como las comunidades de aprendizaje, las nuevas tecnologías y pocas más donde la Consejería ha considerado que son sus temáticas y quiere que se trabajen” (ASFOR1); “la formación más fuerte ha sido la de pizarras digitales, que invertimos

*mucho esfuerzo porque era inevitable la implantación y el profesorado tenía que estar formado y la siguiente la de las competencias. Eran formaciones de todo el centro” (DOCEIP 4). “no he llevado a cabo ningún proyecto de forma exclusiva, pero sí que he participado como docente del centro en los proyectos que se han puesto en marcha en el último curso y en el anterior también. Hemos recibido formación específica en relación a los innovación, a cambios metodológicos y a la inclusión de nuevos modelos de evaluación, y hemos participado a nivel de centro, porque ha sido una formación que se ha hecho a nivel de centro, y a nivel individual se ha ido haciendo ese cambio incluyéndolo en la práctica docente” (DOCEIP2); “ya llevamos unos cuantos años trabajando con el proyecto “Enrédate” que lo que está haciendo son las aulas virtuales. Hemos tenido varios años de formación y ahora ya cada uno es más o menos autosuficiente para llevarlo a cabo” (DOCES2); “también tenemos un proyecto bilingüe porque también nos preocupaba que no tuvieran una coordinación entre la lengua Castellana y la lengua gallega, y también desde el CAFI presentaron un proyecto y están haciendo un trabajo extraordinario” (DOCES3).*

Referencias como las señaladas, así como otras frecuentes en la muestra de sujetos entrevistados, revelan, en un sentido, que una parte importante de lo que se ha trabajado en los centros ha quedado influido por los temas impulsados desde las administraciones; en otro, en este plano también se hace ilusión a cuestiones ligadas a iniciativas desde dentro aunque, sin embargo, hayan respondido también a la promoción y el apoyo desde fuera a los mismos. Ha sido en este segundo plano donde se han encontrado menciones a proyectos y experiencias como aprendizaje cooperativo, pedagogía Amara Berri, metodologías específicas para la enseñanza de un área, trabajo en equipo, gestión de proyectos de innovación, todos ellos trabajados a través de la formación en centro, o la colaboración entusiasta de un grupo docente que, para incluir a alumnado con discapacidad auditiva señaló: *“nos hemos formado por nuestra propia cuenta en lenguaje de signos que nos ha permitido responder a ese tipo de diversidad” (DOCES4).*

Expresiones representativas de ello son: *“este año la prioridad han sido las programaciones. Por eso, hemos estado ocupados con las programaciones nuevas, porque, como ha cambiado la ley, hay que hacer programaciones nuevas, ha cambiado la estructura de las programaciones, son muy diferentes, fundamentalmente los estándares, que son muchísimos y hay que rubricarlos” (DOCEIP 4); “todos los proyectos, incluso los relacionados con el cambio metodológico, han estado orientados a la competencia lingüística, no como instrumental sino como pilar del resto del desarrollo curricular y del desarrollo competencial” (DOCEIP2); “en relación a las debilidades detectadas surgen proyectos como “el “Proyecto de Visual Thinking”, que es un proyecto que se está llevando a cabo este curso por primera vez, y del que hemos recibido formación, que está también relacionado con los otros proyectos que hemos trabajado, y en el que se trabaja sobre todo la competencia lingüística, la expresión oral del alumnado. [...]Esto se trabaja más que nada para desarrollar lo que es la competencia lingüística, la expresión oral. Pero todo está relacionado con el “Proyecto de la Biblioteca”, a su vez con el “Plan Lector” que tiene el centro y con el “Proyecto de las Emociones” que trabaja también la expresión oral, etc. [...]se lleva a nivel de*

*todo el centro, desde infantil a sexto de primaria (DOCEIP2); “nuestro colegio está dentro del sistema Amara Berri; nosotras tenemos una persona de apoyo que suele venir a nuestro centro, y entonces nos hace unas visitas en las Gelas (aulas) y luego hacemos unas reuniones con ella para ver un poquito en qué cosas tenemos que incidir un poco más o algo que haya que cambiar, o algo que ellos igual hayan cambiado, para ayudarnos a nosotros en nuestro camino también” (DOCEIP5); es digno de una mención singular.*

La tercera categoría incluye contenidos no respondidos por la oferta de la administración, pero sentidos como necesarios desde los centros. Son los que expresamente se refieren a la atención a la diversidad, evaluación y el trabajo con familias. En algunos de los estudios de caso, se están realizando, no sin dificultades, formaciones en centro, en un intento de responder a sus necesidades relacionadas con dichos temas. Se cita con insistencia que la diversidad está muy presente en las aulas y requiere mayor atención formativa que la prestada: *“la diversidad es abundante, o sea, todo lo que se nos ocurra puede valer, eso está claro. Y el año pasado hicimos el tema de las tabletas porque hay tres alumnos, que tienen mucha dificultad de comunicación, y en el programa alternativo y aumentativo hemos empezado a ponerlo en marcha y yo creo que se va notando” (DOCEIP5).* Son frecuentes las referencias a problemas relativos a la falta de coherencia entre nuevas metodologías (grupos cooperativos, trabajo por proyectos, etc.) y la persistencia de un modelo tradicional de evaluación: *“es duda y es contradicción también, porque haces grupos cooperativos, tertulias, pero, no sé, si luego no les pongo examen parece como que no me quedo tranquila, ¿pero ya habrán adquirido realmente esos conceptos? Entonces yo también estoy en esa contradicción” (DOCES5); “se necesita más formación en cuanto al uso de los roles, que no lo controlo bien, y en la evaluación, porque ahora que ha cambiado tanto la evaluación yo creo que evalúo más de la forma tradicional” (DECES2)*

Y, ciertamente, entre los mismos temas pendientes figura los que tienen que ver con el trabajo con las familias: *“es importante la relación con las familias y es verdad, sobre todo en estas edades es fundamental. Porque nosotras siempre decimos: no tenemos que educar solo a los niños, sino a los padres también. Entonces es fundamental saber relacionarte y eso hay que ensayar también [...] a mí me parece muy importante y lo es porque muchas veces tú oyes a tutoras que dicen ¡jjo!, tengo reunión con los padres y no me apetece nada, y unos nervios, que igual no duerme esta noche. [...] Eso pienso que se trabaja poco y ahí necesitamos una formación también. Luego hay temas a nivel emocional, ya hicimos un curso de inteligencia emocional, pero era el general, luego ya el que era más concreto con cada ciclo, ya no lo hicimos” (DOCEIP5).*

Y también en los datos cualitativos, se puede apreciar que haya ciertos contenidos que siguen omitidos. En concreto, todo lo relativo a relaciones con la comunidad y otros agentes socioeducativos, las cuestiones que atañen a las características sociales y familiares del alumnado, la gestión de los centros, el análisis y evaluación de las propias prácticas docentes, que solo se menciona en algún caso aislado. Han surgido, sin embargo, alusiones a una temática que no había surgido antes, la referida a

evaluaciones diagnósticas y el plan de mejora que llevan aparejado: *“hay que tener en cuenta que también la formación la hemos unido a la evaluación diagnóstica, quiero decirte, que al final han desencadenado un plan de mejora y, entonces, aquellas han resultado formativas”* (DOCES5.). De forma esporádica, pero no por ello irrelevante, algunos de los interlocutores han hecho menciones propias a las condiciones en que se desarrolla la formación continuada: *“yo creo que el profesorado, a pesar de que la administración no posibilita que nos formemos en el horario laboral, intenta dar respuesta a los problemas que se le plantean a diario y concretamente en las nuevas tecnologías, participa y realiza actividades”* (DOCEIP 3).

## 5. Discusión, interpretación y valoración.

La discusión sobre los resultados presentados ha de mantenerse dentro de las cautelas generales que, como se dijo, afectan al proyecto de investigación en su conjunto. En lo que respecta a la dimensión aquí estudiada, los datos no pueden considerarse un reflejo de las políticas y prácticas formativas estudiadas, sino como una aproximación a las mismas mediada por la construcción que, entre otros factores, han hecho posible el marco teórico y las decisiones metodológicas adoptadas. No son, por lo tanto, generalizables, aunque, desde nuestro punto de vista, ofrecen una imagen que es digna de atención. Asimismo, debido al enfoque interpretativo de la investigación, los resultados no corresponden a la realidad como tal, sino a las perspectivas y juicios de los informantes sobre la misma: tienen una relevancia bien reconocida en la investigación del campo, pero ha de ser tomada con cautelas (Borko y otros, 2010).

Los datos cuantitativos y cualitativos antes presentados ofrecen, como también se verá en otros artículos del Monográfico, un conjunto de indicios que son coincidentes en algunos sentidos y diferentes en otros. Dentro de los límites en los que la interpretación ha de mantenerse, cabe señalar que mientras los primeros son más extensos - corresponden a un mayor número de informantes de la muestra general - también menos positivos en lo que se refiere a la diversidad e integración de los contenidos analizados. Los segundos, que proceden de menos sujetos correspondientes a los estudios de caso seleccionados (mayor implicación en formación e innovación) muestran prácticas más positivas. Persisten, con todo, en destacar que hay vacíos y omisiones en la formación continuada a los que hará mención. Para organizar la discusión se retomarán los cuatro ejes subrayados en el marco teórico y las correspondientes cuestiones de investigación.

a) En relación con la primera cuestión - contenidos más o menos participados y contenidos a los que el profesorado ha atribuido un mayor o menor provecho formativo- existen ciertos matices diferenciales entre los datos documentales, los del ítem abierto y los ítems cerrados, pero todos ellos convergen en que aquellos en cuya formación habría participado más el profesorado han sido las TIC, Metodologías de enseñanza, Contenidos científicos y Diversidad, en lo que menos, las Características familiares y sociales del alumnado, la Organización y Gestión de Centros, el Análisis



de la propia enseñanza y Relaciones con las familias y entorno. Los más participados han sido, a su vez, los mejor valorados según el criterio de provecho formativo (habría de añadirse a los indicados el Clima y convivencia en las aulas), y los demás, no solo fueron menos objeto de atención en la formación, sino que, a la vista de esos resultados, también los que recibieron menos valoraciones positivas.

¿Podría interpretarse esa imagen en el sentido de que la lógica subyacente a la formación continuada, no solo habría supuesto una determinada selección de los contenidos, sino que también ha logrado generar una valoración docente del provecho de los mismos que la ratifica? No se podría responder tajantemente a la cuestión en términos afirmativos; pero los indicios cuantitativos recabados apuntarían en tal dirección, revelándose así, una vez más, que las percepciones y valoraciones docentes de la formación sostienen relaciones recíprocas con la enfatizada y también valorada por las políticas y programas formativos hegemónicos (Hustler, McNamara, Jarvis, Londra, y Campbell, 2003). Esta interpretación, sin embargo, solo se sostiene parcialmente al prestar atención a ciertos datos cualitativos. En una de las categorías expuesta apareció, como se recordará, una reclamación por el profesorado de otros contenidos no “dominantes” (la atención a la diversidad por ejemplo), en razón de que la formación corriente no estaría respondiendo satisfactoriamente a sus necesidades cotidianas. En ello han insistido otros estudios como TALIS (2009; 2014) o balances como EC (2012).

Cabe advertir, sin embargo, que en los datos cualitativos, concretamente los de la segunda categoría referida a proyectos e innovaciones desarrolladas por los centros, se pudo observar una influencia clara sobre los mismos de los temas “estrella” impulsados por las administraciones: TIC, metodologías, bilingüismo, competencias, etc. Las políticas de formación vigentes, por lo tanto, estarían teniendo una doble incidencia: en sus sistemas de valoración de la formación y en el tipo de los temas o contenidos (algunos de ellos) que están siendo trabajados por centros y docentes en sus propias actividades de formación e innovación. Lo que, de acuerdo con los mismos datos cualitativos, no obsta para que el profesorado siga echando en falta una formación más sensible y acorde con las necesidades sentidas en el día a día de su trabajo en las aulas. Es de notar, en otro sentido, que el panorama descrito, tanto si se observa la formación ofertada desde fuera como la demandada desde dentro, revela la ausencia de cuestiones relacionadas con asuntos clave en cualquier perspectiva garantista del derecho a la educación, como son los que tienen que ver con cuestiones sociales y culturales que debieran tener una presencia clara en el desarrollo profesional, máxime en un contexto educativo donde persisten fenómenos manifiestos de desigualdad, fracaso y exclusiones educativas.

b) Las presencias y omisiones de la formación afectan, igualmente, al primer eje planteado, relativo a la existencia o no de contenidos equilibrados a lo largo del continuo representado por el “*conocimiento para*” (externo, teórico, codificado) y por el “*conocimiento del profesorado*” (experiencia, reflexión). Aunque de esta cuestión se informará en el artículo dedicado a metodologías formativas, todos los datos presentados abundan en que la formación habría quedado escorada, más bien, hacia el primer polo de ese continuo en menoscabo del segundo. El hecho de que,

sobre todo en los datos cuantitativos, la presencia de contenidos relativos a la reflexión sobre la práctica y la colaboración docente tenga puntuaciones de participación y de provecho tan bajas, haría pensar que, en efecto, el desarrollo profesional ocurrido no ha tratado ni tenido efectos en ese sentido. En los cualitativos, sin embargo, se aprecia una cara diferente, pero solo en aquellos casos más aislados, menos representativos por lo tanto. Es de advertir el desequilibrio observado sobre este eje, no porque sea despreciable el conocimiento externo, sino porque la mayor parte del conocimiento más contrastado revela que tan importante es el foco de la formación sobre contenidos relevantes (teórico y de la experiencia) como, al mismo tiempo, sobre aquellos aspectos que atañen al procesamiento, interpretación y reconstrucción del mismo a través de una implicación activa y reflexiva a título personal y colegiado (DeMonte, 2013).

c) En lo que se refiere al eje *profesionalidad restringida-ampliada*, de nuevo los datos dan pie a una interpretación según la cual los contenidos relativos a metodologías y recursos para la enseñanza, u otros como el clima de aula o similares, corresponden a una formación más centrada en la enseñanza que en otros cometidos y responsabilidades colegiadas, concernientes a organización y gestión de centros (elaboración, por ejemplo, de proyectos de innovación conjuntos). Ese mismo foco sobre el aula -cuya ausencia sería desde luego cuestionable - elude contenidos y prácticas que son necesarias para el procesamiento social del conocimiento y, todavía más, de cara a tomar en consideración la importancia que tienen aspectos sociales, familiares y comunitarios, prácticamente ausente en la formación llevada a cabo. Si es bien cierto que los estudios de caso han revelado dinámicas internas dignas de consideración, como se ha dicho antes, también lo es que la reducción sesgada de los contenidos hacia temas metodológicos de uso y aplicación individual ha dejado fuera de consideración aquellas cuestiones más de fondo que insertan la formación en claves de democracia y justicia educativa y profesional (Zeichner, 2010).

Si se atiende al grado en que la formación habría sostenido algún equilibrio entre contenidos más bien racionales-instrumentales y expresivo-emocionales, la imagen resultante apunta más a los primeros que a los segundos. Ese matiz no se puede derivar de los datos cuantitativos, pero ha aparecido en los cualitativos. Aunque solo lo han mencionado algunas informantes, el relato sobre lo emocional no solo constata la existencia de fuertes cambios sociales y familiares que están incidiendo en el alumnado hoy, sino también una mayor necesidad de formación docente en temas que tienen que ver con las facetas emocionales de la enseñanza y el establecimiento de nuevas relaciones entre escuela, familias y comunidad.

d) La última cuestión planteada -enfoque de los *contenidos como dados-problemáticos* - es seguramente la más difícil de responder por las limitaciones del diseño de investigación aplicado y consiguientemente por la información obtenida. En todo caso, si nos atenemos a los datos cualitativos, no se han podido apreciar indicios de que el profesorado haya desarrollado una conciencia problemática respecto a los contenidos tratados en la formación. Es más, como se ha podido apreciar en algunas de las voces citadas, cuestiones tan susceptibles de algún género de reserva o hasta

de crítica como las TIC, competencias básicas, estándares o el bilingüismo por citar algunas, parecen haberse tomado como dadas, supuestas y necesarias en razón de haberse sido planteadas y demandadas por las respectivas reformas. Si a ello se añaden las omisiones de temas referidos a políticas educativas, igualdad, cuestiones sociales y culturales, vendría a reforzarse la apreciación de una formación más pragmática que intelectualmente relevante y teóricamente sustantiva.

Cabe destacar en breve algunas conclusiones e implicaciones derivadas del estudio realizado. Los resultados encontrados guardan cierta coherencia con lo señalado en el artículo anterior del Monográfico sobre políticas de formación: los temas “estrella” impulsados por las administraciones han tenido sus efectos tal como se ha señalado hace un instante. Y, como se verá en los referidos a otras dimensiones del proyecto de investigación, tiende a confirmarse un determinado modelo de formación continuada del profesorado. Considerando los cuatro ejes conceptuales tomados como referentes, la formación parece haber basculado, en todos ellos, más hacia los primeros polos de los respectivos continuos que hacia los segundos. Se trataría, por lo tanto, de un modelo sesgado que, de ser puesto en relación con la garantía del derecho a la educación en las etapas obligatorias, estaría incurriendo en omisiones manifiestas. En la medida que el proceso de investigación y los resultados alcanzados fueran tomados en consideración por los responsables de las políticas de desarrollo profesional, debería combinarse mucho mejor que hasta la fecha el conocimiento externo y el creado y reconstruido en los lugares de trabajo por el profesorado individualmente y de una forma colegiada; el objetivo de una formación práctica con una que simultáneamente trate y problematice cuando sea menester sus referentes educativos, psicológicos, sociales, culturales y políticos; las cuestiones cognitivas y las emocionales y sociales de la enseñanza; la comprensión profunda del conocimiento profesional y la capacidad de cuestionamiento constructivo y crítico del mismo atendiendo a los contextos y los retos que la educación tiene hoy planteados. Para la investigación en el campo, será más provechosa aquella que signifique compromisos y objetivos concertados entre los académicos y las administraciones, una combinación de estudios interpretativos con otros centrados en el análisis de prácticas y la transformación de las mismas y, desde luego, una mayor implicación del profesorado, más allá de su rol de suministradores de información a investigadores externos.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Rementería, M<sup>a</sup> (2016). La situación de la formación permanente del profesorado de educación primaria en el País Vasco (2010-2015). Trabajo Fin de Master de Psicodidáctica de la U.P.V..E.H.U
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Borko, H., Jacobs, J., y Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, y B McGaw (Eds.),

- International encyclopedia of education (Vol. 7, pp. 548-556). Oxford, England: Elsevier
- Canberra: Department of Foreign Affairs and Trade. ([http://research.acer.edu.au/teacher\\_education](http://research.acer.edu.au/teacher_education))
- Cochram-Smith, M. y Villegas, A. (2015) Studying Teacher Preparation: the Questionsthat Drive Research, *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394
- Darling Hammond, L. y Bransford , J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers. Supporting
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-275.
- EC (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu>.
- EC (2013). Supporting Teacher Competences Development for better learning outcomes. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm).
- Escudero Muñoz, J.M.; González González, M.T. y Rodríguez Entrena, M.J. (en prensa). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?. *Educación XX1*.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2016) Indicadores comentados sobre el sistema educativo español. [www.sociedadeducacion.org](http://www.sociedadeducacion.org)
- Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development. Policy, Research and Practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M. y Campbell, A. (2003). Teachers' Perception of Continuing Professional Development. Recuperado de [www.dfes.go.uk/research](http://www.dfes.go.uk/research)
- Kennedy, M. (1998) Form and substance in Service Teacher Education. Research Monograph, 13. National Science Foundation. University of Wisconsin.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de professor*, 10 (1), 63-90
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. y Lewin, J. (2011). *Literature Review on Teacher Education in the 21st. Century*. The Scottish Government. Recuperado de [www.scotland.gov.uk/insight](http://www.scotland.gov.uk/insight)
- Reid, K. y Kleinhenz, E. (2015). Supporting teacher development: Literature review.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

TALIS. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. OECD. Recuperado de [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)).

TALIS. (2014). Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Recuperado de [www.mced.gob.es/inee](http://www.mced.gob.es/inee)

Teacher Training to Improve Student Learning ([www.americanprogress.org](http://www.americanprogress.org))

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. y Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis. Recuperado de <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/BES>

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia Educación*, 25, 243-269.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.