



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Escudero Muñoz, Juan Manuel; González González, María Teresa; Rodríguez Entrena,
María Jesús

LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO: ¿QUÉ
DOCENTES SE ESTÁN FORMANDO?

Educación XX1, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. 157-180

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

7

LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO: ¿QUÉ DOCENTES SE ESTÁN FORMANDO?

THE CONTENTS OF IN-SERVICE TEACHER EDUCATION: WHICH TEACHERS ARE BEING TRAINED?

Juan Manuel Escudero Muñoz
María Teresa González González
María Jesús Rodríguez Entrena
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educXX1.15807

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180, doi: 10.5944/educXX1.15807

Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. & Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? [The contents of in-service teacher education: What teachers are being trained?]. *Educación XX1*, 21(1), 157-180, doi: 10.5944/educXX1.15807

RESUMEN

Los contenidos de la formación continuada del profesorado son tan solo uno de los elementos que componen los programas de desarrollo profesional docente. Son, sin embargo, relevantes e incluso decisivos, pues representan tanto el conocimiento de base como la sabiduría de la práctica con la que los docentes van construyendo su conocimiento y prácticas profesionales. Hacen posible el aprendizaje de determinados valores y concepciones, habilidades prácticas y disposiciones que son necesarias para entender de forma adecuada y afrontar las tareas y responsabilidades del ejercicio de la docencia. Una revisión actualizada de la literatura especializada sobre los contenidos de la formación nos ha permitido componer el marco teórico utilizado para llevar a cabo una investigación sobre la formación continuada del profesorado, durante los últimos años, en diversas Comunidades Autónomas, la Región de Murcia entre ellas.

La metodología ha consistido en una investigación tipo encuesta, donde se han recabado un total de 1413 cuestionarios de profesores que imparten

clase en la etapa de escolarización obligatoria. Tras el análisis y la discusión de los datos se desprenden ciertas implicaciones, que de una parte, permiten conocer lo que viene ocurriendo y, de otra, formular un conjunto fundado de implicaciones para las políticas y las prácticas en materia de formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Formación continua del profesorado; contenidos de la formación; educación obligatoria; política educativa y práctica educativa.

ABSTRACT

The contents of in-service teacher education are only one of the components of the teacher professional development programs. However, they are important and even decisive because they represent the knowledge base and the wisdom of the practice with which teachers are building their professional knowledge and practice. They make it possible to learn certain values and concepts, practical skills and dispositions that are necessary in order to understand and properly deal with teaching tasks and responsibilities. An updated specialized review on the contents of the training literature has allowed us to compose the theoretical framework used to conduct research on the in-service teacher training, in recent years, in various autonomous regions, Murcia included.

The methodology has consisted of a survey type research where a total of 1,413 questionnaires have been collected from teachers who teach at the stage of compulsory schooling. After the analysis and discussion of the data, certain implications have emerged; on the one hand, they provide insight into what is happening and, on the other, they allow us to formulate a well-founded set of implications for policy and practice related to in-service teacher education in our context.

KEY WORDS

In-service teacher education; the contents of teacher education; compulsory education; politics of education and educational practice.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la enseñanza y del profesorado son factores clave para la calidad educativa, siendo a su vez decisiva para ello la formación docente con-

tinuada (Menter y otros, 2010; Hattie, 2012; European Commission, 2012; Eurydice, 2015) dentro del concierto de una malla compleja de dinámicas y decisiones sociopolíticas, culturales, pedagógicas y profesionales. Las políticas y el desarrollo de determinados programas formativos, y más concretamente su orientación, propósitos, contenidos, metodologías, actividades, contextos y tiempos formativos, son decisivos para construir la profesionalidad docente, la enseñanza y el gobierno de los centros, así como también la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado. Los contenidos en particular merecen una consideración propia. Hay constancia de que influyen más en el pensamiento y la enseñanza que las metodologías y actividades como los cursos, la observación entre iguales, la colaboración profesional u otros aspectos relativos a los contextos y los tiempos aunque todo ello sea ciertamente relevante (Ingvarson y otros, 2005; Timperley, Wilson, Barrar y Fung, 2007; EC, 2013; Knight, 2015).

Son diversos y controvertidos los discursos sobre los contenidos. Existe un consenso generalizado acerca de su valor, pero persisten las discrepancias sobre la selección y la organización de los mismos. Se deben, a fin de cuentas, a que no son neutrales ni atañen solo a cuestiones metodológicas, pues vehiculan y expresan determinados valores, concepciones y prácticas pedagógicas y, de ese modo, responden a determinadas opciones ideológicas, políticas y sociales sobre la educación y el profesorado.

En la primera parte del artículo se describe el marco teórico utilizado en una investigación sobre los contenidos de la formación continuada, en la segunda se describe el diseño llevado a cabo, los datos obtenidos en diferentes Comunidades Autónomas (CCAA), la interpretación de los mismos y ciertas implicaciones derivadas [1].

Los contenidos de la formación, revisión de la literatura

Desde el surgimiento de los Estados nación, el papel de los gobiernos ha sido manifiesto y cambiante en la regulación, orientación, provisión y control de los sistemas escolares. Con carácter más específico, se ha ocupado de establecer en qué habían de formarse los docentes futuros y en ejercicio, cómo debían demostrar sus conocimientos, capacidades y hasta formas de ser, tomando decisiones diferentes sobre el control de acceso y el reconocimiento profesional en determinados momentos históricos, sociales, políticos y educativos. Los estudios históricos sobre el profesorado son una buena muestra de ello, tal como se puede apreciar, por ejemplo, en un Monográfico reciente de la revista *Historia y Memoria de la Educación* (Viñao Frago, 2015). En las últimas décadas, los contenidos de la formación han sido objeto de análisis teóricos, de investigaciones, balances y recomenda-

ciones relativas al desarrollo profesional y otras cuestiones relevantes relacionadas con el mismo. Son dignas de mención, más en concreto, las que postulan la necesidad de relacionarlo expresamente con sus contribuciones a una educación de calidad, justa y equitativa (Escudero, González y Rodríguez, 2013).

a) *Presupuestos, focos y propuestas sobre los contenidos de la formación docente continuada*

El ofrecer aquí una revisión completa de la pluralidad de planteamientos sobre el tema sería una tarea que excede este espacio, de manera que, con un propósito más modesto, nos limitaremos a seleccionar tan solo algunos de los más reconocidos. Hemos partido para ello de las aportaciones originarias de L. Shulman (1986; 1987) y, tomándolas como referencia, se dejará constancia de diversas ampliaciones, matices y críticas posteriores de las mismas.

A pesar de que las contribuciones de ese autor han sido objeto de revisiones importantes, siguen mereciendo un notable reconocimiento. Básicamente, por haber justificado y puesto el foco sobre los *qué* de la formación, cuestionando a quienes lo pusieron, casi en exclusiva, en las formas o *cómo*: era preciso, decía, recuperar el que denominó «*paradigma perdido*». Supuso un distanciamiento explícito de ciertos modelos hegemónicos sobre la enseñanza y la formación docente, tan obsesionados por los métodos eficaces que, por tal sesgo indebido, relegaban, hasta convertirlos en «*punto ciego*», los contenidos. Desplegó argumentos fundados en contra de aquella tradición teórica e investigadora (modelo proceso-producto) según la cual un conjunto de habilidades genéricas (comportamientos docentes), identificadas y contrastadas por la investigación empírica como más eficaces para el aprendizaje del alumnado, debía ser lo más relevante. Sostuvo que habilidades docente genéricas como la formulación de preguntas, las explicaciones en clase u otras similares carecen de valor formativo si no se especifican los contenidos a los que se refieren y su adecuación al alumnado.

En relación con la formación del profesorado, el programa de investigación formulado por Shulman giró sobre la cuestión de responder a cuáles merecen ser considerados como los contenidos más importantes del «*conocimiento profesional de base para la enseñanza*». Las categorías señaladas más abajo constituyeron sus respuestas. Justo es señalar, no obstante, que Shulman (1987) reconoció la importancia del «*razonamiento pedagógico*». Consiste en un proceso que interviene en la conversión del conocimiento básico en planes y materiales para la enseñanza, en el desarrollo de una práctica juiciosa, generadora, en la acción, de nuevas comprensiones que

van conformando la sabiduría de la práctica, conectada, asimismo, con comunidades docentes de aprendizaje (Shulman y Shulman, 2004).

En la columna izquierda de la Tabla 1 que sigue se citan las categorías y contenidos originarios del conocimiento profesional básico y, en la de la derecha, diversos ecos, ampliaciones y críticas sobrevenidas.

Tabla 1

Síntesis de diversos contenidos del conocimiento profesional

Categorías y contenidos de Shulman	Ecos, ampliaciones y críticas posteriores
1. <i>Conocimiento de los contenidos disciplinares</i> : estructuras sintácticas y sustantivas de los diferentes campos del conocimiento disciplinar que han de transformarse en contenidos curriculares.	Cambios en las concepciones del conocimiento de los contenidos a la luz de las actuales ciencias del aprendizaje (Hollins, 2011; Cochram-Smith y Villegas, 2015). Contenidos, identidad y culturas docentes (Stodolsky y Grossman, 1995; González, 2005). Conciencia epistemológica crítica de los contenidos y su construcción sociopolítica (Deng, 2007; Young, 2013; Biesta, 2014).
2. <i>Conocimiento pedagógico general</i> : grandes principios y estrategias docentes que trascienden la enseñanza de las materias y, por lo tanto, merecen ser conocidas y aprendidas por todo el profesorado.	Estándares y competencias profesionales. Rendición profesional de cuentas. Evaluación de resultados del aprendizaje del alumnado como base para la formación. Resultados de evaluaciones externas del aprendizaje y políticas de rendición de cuentas (Timperley y otros, 2007; Hollins, 2011; EU, 2013).
3. <i>Conocimiento curricular</i> : programas, materiales y otros recursos, herramientas de viaje, que necesitan los docentes para la enseñanza.	Conocimiento del currículo (Darling y otros, 2005). Gobierno y gestión de los centros (Anderson y Cohen, 2015; Escudero y Trillo, 2015; Eurydice, 2015). Conocimiento de materiales curriculares, TIC (Villegas Reimers, 2003; Harris, Mishra y Koehler, 2009).
4. <i>Conocimiento pedagógico/didáctico</i> de los contenidos: transformaciones del contenido disciplinar para llevar a cabo la preparación de la enseñanza, su desarrollo a través de determinadas actividades didácticas con el alumnado, echando mano de los recursos y las decisiones necesarias para facilitar su aprendizaje.	Enseñanza de habilidades transversales para el trabajo y la vida futura del alumnado. Conducta de alumnos y gestión del aula. Individualización del aprendizaje (Eurydice, 2015). Integración curricular y didáctica de las TIC (Marcelo, 2006; Pérez Gómez, 2012). Entornos de aprendizaje para trabajar la diversidad personal, social y cultural del alumnado (Villegas Reimer, 2003; McCaughy, 2005; Cochram-Smith y Villegas, 2015).

Categorías y contenidos de Shulman	Ecos, ampliaciones y críticas posteriores
5. <i>Conocimiento de los estudiantes.</i> Conocimientos previos, estilos de aprendizaje y otras características relevantes.	Conocimientos cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes sobre la diversidad personal, social y comunitaria (McCaughy, 2005; Escudero, González y Rodríguez, 2013; Cochram-Smith y Villegas, 2015) e implicación del alumnado (González y Cutanda, 2015).
6. <i>Conocimiento de los contextos educativos:</i> trabajo en grupo, gobierno y finanzas educativas, comunidades y cultura del medio escolar del lugar de trabajo docente del alumnado.	Contextos multiculturales, globalización y políticas educativas, cultura digital (Hollins, 2011; Anderson y Cohen, 2015). Centralización y descentralización de la educación, desarrollo del currículo por los centros, comunidades profesionales de aprendizaje y alianzas entre la escuela y la comunidad (Zeichner, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014).
7. <i>Conocimiento de las finalidades, valores educativos, bases filosóficas e históricas.</i>	Profesión docente democrática y sus relaciones con la justicia social y la equidad educativa (Darling Hammond y otros, 2005; Wei, Darling Hammond y otros, 2010; Hollins, 2011; Cochram-Smith, 2010).
8. <i>Razonamiento pedagógico:</i> interpretación de los contenidos, desarrollo de materiales, preparación de repertorios didácticos adaptados al alumnado, enseñanza juiciosa, reflexión y creación de nuevas comprensiones de la práctica construidas personalmente y en comunidades de aprendizaje.	Conocimientos de métodos para la investigación sobre la propia enseñanza (Timperley y otros, 2007). Conocimiento práctico: sabiduría de la práctica. Conocimiento reflexivo, juicio profesional y mejora justa y equitativa de la enseñanza (Cochram Smith y Lytle, 2002; Zeichner, 2010). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes, comprensión de resultados y formación docente (EU, 2013).

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Cochram-Smith y Lytle (2002), las categorías que van desde la casilla una a la siete corresponden al «*conocimiento base para la enseñanza*» (teorías, métodos, materiales propuestos al profesorado). La número ocho menciona el *razonamiento pedagógico* y, en la casilla derecha, otras formulaciones diversas que han ido reconociendo y caracterizando desde otras tradiciones y propuestas el «*conocimiento de los docentes*».

La noción originaria de razonamiento pedagógico y sabiduría de la práctica ha sido objeto de una mayor elaboración al caracterizar el conocimiento *de los docentes*. Un conocimiento práctico, personal, estrechamente

ligado a la experiencia, situado y reflexivo. No está tan formalizado como el conocimiento básico, tiene un carácter incluso tácito y se construye como un saber más ligado al día a día de la enseñanza que a las teorías pedagógicas. Tampoco se reduce a instrumentarlas, pues goza de una autonomía relativa y, asimismo, integra tanto lo racional como lo emocional y social. Cuando dicho conocimiento se reconstruye a través de procesos más o menos sistemáticos de investigación-acción, puede propiciar una comprensión pedagógica y social de la práctica (Zeichner, 2010), así como una transformación de la misma a la luz de valores relacionados con la justicia y la equidad.

En las restantes categorías se indican, además de las propuestas de Shulman, otras aportaciones diversas que han ido emergiendo. Así puede verse en las dos más influyentes de ese autor, *conocimiento disciplinar de los contenidos* (número 1) y *conocimiento pedagógico o didáctico* (número 4). En la primera han surgido referencias más específicas a las nuevas concepciones del aprendizaje de contenidos disciplinares y curriculares, así como a su función expresiva y generación de identidades y subculturas docentes. Es destacable la apelación, por parte de algunos, a la construcción epistemológica y sociopolítica de los contenidos. En la cuarta, a su vez, han surgido otros temas relacionados con el conocimiento didáctico o pedagógico: competencias curriculares, personalización de la enseñanza y la atención a la diversidad cultural y social del alumnado, TIC y la cultura digital.

En la categoría dos —*conocimiento pedagógico general*— a los contenidos originarios se han añadido otros emergentes como los estándares y las competencias docentes, las evaluaciones externas y su papel en la profesionalización del profesorado, temas con los cuales las sucesivas olas reformistas han ido conformando las políticas curriculares y de enseñanza y, por extensión, el desarrollo profesional. La categoría tres, inicialmente referida al *conocimiento de programas y materiales*, recoge igualmente nuevas concepciones sobre el conocimiento curricular y otros asuntos concernientes al gobierno y la gestión de los centros. Se advierte explícitamente que han de ser considerados no solo como contextos más complejos donde el profesorado labora, sino también como ámbitos de participación, intervención y reconstrucción por su parte, asumiendo tareas y responsabilidades que suponen una ampliación manifiesta de su profesionalización.

La categoría cinco —*conocimiento de los estudiantes*— que inicialmente adoptó un claro sesgo psicológico y cognitivo, ha sido redefinida, incluyendo visiones más integrales en las que se dan cita lo intelectual, lo emocional y lo sociocultural, así como, desde luego, también la consideración debida a la implicación y la autonomía del alumnado en el aprendizaje. La categoría seis, formulada genéricamente como *conocimiento de los*

contextos, ha sido matizada al acentuar contenidos referidos a la diversidad cultural, la globalización neoliberal y sus impactos controvertidos sobre las reformas, la enseñanza y la profesión docente. Aunque tienen un carácter singular, se ha hecho aquí una alusión a las comunidades profesionales de aprendizaje, al capital profesional y las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad. Algunos de estos contenidos podrían haberse recogido en la categoría número ocho, pero se han citado aquí con la intención de subrayar que las organizaciones escolares en las que trabaja el profesorado pueden y deben ser lugares en los cuales crear y compartir conocimiento profesional en las actividades de formación. La categoría siete —*conocimiento de valores, finalidades y bases filosóficas de la educación*— manifiestamente menos psicológica e instrumental que otras de las citadas, ha servido para mencionar expresamente contenidos sociales, culturales y políticos; pueden permitir una conexión entre la formación, la democracia, la justicia y la equidad educativa.

Un comentario adicional es pertinente. Se refiere a las competencias docentes y ciertas valoraciones críticas de las mismas, pues ponen de relieve algunas cuestiones que afectan, además de a la formación docente, a las políticas curriculares, la enseñanza y el gobierno de la educación (Escudero y Trillo, 2015). Algunos las atribuyen un lugar (European Commission, 2013), mientras que otros han mostrado puntos de vista críticos (Kereluik, Mishra, Fahnoe y Terry, 2013; Young, 2013). Las competencias curriculares y docentes pueden articular los contenidos con la comprensión de los mismos y el desarrollo de capacidades importantes. Al considerar, sin embargo, el movimiento hegemónico que las ha puesto al servicio de políticas neoliberales y ligado a competencias en las que la sustancia de la formación queda marginada, se ha cuestionado el vaciamiento cultural que comportan y la reducción de la formación docente. Es un testimonio de ello la pugna actual entre el constructivismo social (subyacente a las competencias) y el realismo social (subyacente a la re-valoración de los contenidos). Igualmente, la presencia en tales disputas de enfoques «pragmáticos» (Biesta, 2014; Priestley y Sinema, 2014), abogando por relaciones interactivas entre los contenidos de la formación y la experiencia y participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento. En ese concierto donde se apela a una conciencia epistemológica crítica de los contenidos y una atención a su construcción sociopolítica en sus relaciones con el poder (Deng, 2007; Anderson y Cohen, 2015).

b) *Los contenidos de la formación y la profesionalidad docente*

En la literatura se han descrito diversos modelos de enseñanza, profesionalidad y profesionalización docente (Hargreaves y Goodson, 1996;

Menter y otros, 2010; Escudero, 2012; Anderson y Cohen, 2015) cuyas relaciones con los contenidos, además de con otras dimensiones, pueden ser objeto de análisis. En ocasiones se han caracterizado tres modelos clásicos bien conocidos y en otros, haciéndose eco de diversos cambios recientes sobrevenidos, se han mencionado con acierto otras versiones que procede tener en cuenta.

Las concepciones técnicas de la enseñanza comportan una visión de los *profesores como técnicos*, como profesionales relegados a los cómo (formas de hacer), como seguidores de rutinas no cuestionadas o meros consumidores y aplicadores de prescripciones externas establecidas por las administraciones y expertos. Aquellas otras que conciben la enseñanza como una tarea personal, interpretativa y juiciosa, contextualmente situada y sensible al alumnado y sus contextos de vida, atribuyen más importancia y valor a los significados que a las actuaciones, más a la construcción de sentido que al seguimiento de pautas externas, provengan del currículo oficial, de los materiales o de otras fuentes de autoridad. Ello supone una visión de los docentes como *profesionales reflexivos*, intérpretes y transformadores del «*conocimiento para*». De forma que en lugar de considerarlos como consumidores acríticos del saber de otros, son entendidos como protagonistas que crean y validan en la acción la sabiduría de la práctica, susceptible, a su vez, de ser críticamente analizada y, si fuera el caso, reconstruida. Cuando se ha puesto el acento, a su vez, en las conexiones de la enseñanza, los docentes y el alumnado con la transformación educativa y social a la luz de valores democráticos, de justicia y equidad, se ha definido un modelo de *profesionales críticos*, sujetos conscientes del papel de la educación y del propio trabajo escolar en la reproducción o contestación de desigualdades, así como comprometidos con la transformación educativa y social. Al poner en relación el eje técnico-interpretativo-crítico del profesorado (nivel micro) con uno meso (institucional) y otro macro (ideologías y políticas socioeducativas), la profesión docente ha sido situada en claves y tareas más amplias que las exclusivamente reducidas a la enseñanza.

Por su parte Hargreaves y Goodson (1996), al dejar constancia de los efectos variados de los profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales, políticos y gerenciales del capitalismo tardío, describieron seis modelos que expanden los anteriores. 1) *Profesionalidad clásica*. Se basa en el supuesto de que hay certezas científicas (conocimiento especializado sobre la enseñanza), de forma que al profesorado le corresponde la tarea de conocerlas y aplicarlas fielmente. Los docentes, entonces, son vistos como cuasi-profesionales confinados a aplicar conocimientos externos, preferentemente referidos a los medios (métodos, uso de materiales, etc.), no a los fines ni al conocimiento construido con relativa autonomía por los docentes en y para la práctica. 2) *Profesionalidad flexible*. Surge

allí donde el conocimiento práctico y situado de los docentes, así como su pertenencia a comunidades de práctica, consiste en un saber contingente y móvil, bien distinto a las certezas científicas. Puede ser objeto de una colonización burocrática que desplaza hacia abajo contradicciones sistémicas, pero, en principio, representa un espacio de relativa autonomía profesional. 3) *Profesionalidad práctica*. Se constituye sobre el conocimiento práctico y la experiencia personal situada, pudiendo quedar sometido a reflexión contrastada, ser compartido y recreado con otros colegas al investigar, comprender y transformar la enseñanza. 4) *Profesionalidad ampliada*: Atañe a la extensión de las tareas, responsabilidades y conocimientos docentes más allá de la enseñanza. La participación en el desarrollo del currículo por los propios centros, la realización de proyectos conjuntos de innovación y mejora y la formación en los lugares de trabajo serían algunas de sus expresiones que, a veces, suponen un empoderamiento auténtico del profesorado y, en otros casos, formas sutiles o explícitas de control, regulación e instrumentación administrativa. 5) *Profesionalidad compleja*: Su contexto es la globalización dominante, cuyos efectos para el profesorado ha llevado a una creciente intensificación del trabajo, una desestabilización y actuación sin más y más conocimientos, además de una mayor implicación personal en la docencia, de la que se reclama, por añadidura, altas dosis de reflexión y de compromisos morales, afectivos (pedagogías del cuidado) y de conciencia social. 6) *Profesionalidad post-moderna*: Sería un reflejo de cambios emergentes en el ámbito de la organización y gestión de las instituciones, la economía flexible y las incertidumbres científicas y morales corrientes. Las tensiones, frecuentemente contradictorias, entre descentralización y recentralización de la educación, han ido dando lugar a modelos post-tecnocráticos de docentes, a una profesionalidad colegiada en contextos de fragmentación social, así como a la extensión por doquier del enfoque del currículo, la enseñanza y la profesión docente basado en competencias y estándares. Más recientemente, Anderson y Cohen (2015), al caracterizar los impactos de la lógica gerencial y neoliberal imperante sobre la regulación, control y construcción de un nuevo profesionalismo, han abundado y actualizado la propuesta que se acaba de referir.

Si se cruzan los contenidos de determinados programas con los modelos de profesionalidad descritos, pueden dibujarse diversos escenarios de formación. Cabe suponer que se sitúen a lo largo de un continuo articulado sobre un doble eje: de un lado, técnico, reflexivo y crítico y, de otro, su conformación por las políticas y prácticas más recientes referidas a la gestión, regulación y control del profesorado y la formación en línea con el nuevo profesionalismo. Bajo estos supuestos elaboramos nuestra hipótesis de trabajo, tal como se expone a continuación.

La metodología de la investigación: diseño, resultados e interpretaciones

En la investigación sobre desarrollo profesional se vienen utilizando diversos enfoques epistemológicos y metodológicos. Borko, Liston y Whtcomb (2007) han descrito el cuantitativo e interpretativo, el centrado en el profesor investigador y el referido a diseños que aúnan la comprensión y la mejora de la formación en determinados contextos. Nuestra investigación más amplia, que además de los contenidos ha analizado las actividades formativas y su incidencia en los aprendizajes docentes, la enseñanza y el alumnado, ha echado mano de los dos primeros combinando estudios de campo y de casos (Escudero y Portela, 2015). En relación con los contenidos, las preguntas exploratorias han sido: ¿Qué contenidos fueron provistos, en cuáles ha participado más o menos el profesorado y cómo los valoran en términos de su provecho formativo? ¿Dónde se sitúan sobre el continuo de una profesionalidad técnica-reflexiva-crítica, y hasta qué punto se estaría propiciando un modelo de docente consumidor o creador de conocimiento? ¿En qué grado se observa una visión restringida o ampliada de la profesionalidad en la formación realizada?

Los datos que se presentan proceden de un cuestionario on-line aplicado durante el curso 2013-2014 con el propósito de conocer las perspectivas del profesorado acerca de los contenidos. Ese tipo de instrumento se utiliza frecuentemente en la investigación sobre formación docente (Hustler, McNamara, Jarvis, Londra y Campbell, 2003; Lee y Adamson, 2008; TALIS, 2009; 2014). Los resultados reflejan tan solo los puntos de vista de los sujetos sobre las cuestiones planteadas y por ello han de ser tomados con cautela. Ofrecen, no obstante, una información útil para caracterizar y valorar la formación llevada a cabo en los contextos estudiados.

En el cuestionario mencionado se exploraron además de los contenidos otras dimensiones relacionadas con las actividades formativas, los aprendizajes docentes, su incidencia en las aulas y el alumnado. Aquí nos interesan específicamente los contenidos de la formación. Los trece ítems que figuran en la tabla 2 están relacionados con las categorías del marco teórico previo, habiéndose seleccionado algunas de ellas para mantener el cuestionario dentro de una extensión razonable. Fueron en concreto estos:

Tabla 2

Ítems sobre los contenidos de la formación continuada

TIPOS DE CONTENIDOS SOMETIDOS A VALORACIÓN DOCENTE
1. Contenidos disciplinares de áreas o materias
2. Metodologías para la 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 de la etapa
10. Cuestiones referidas a análisis y evaluación de la propia enseñanza
11. Cuestiones referidas al trabajo en equipo y colaboración docente
12. Cuestiones relativas a la participación en la organización y gestión de centros
13. Relaciones con familias, comunidad y entorno

La validación del cuestionario siguió un proceso cíclico de análisis y discusión entre universitarios, asesores de formación y docentes de las distintas CCAA participantes en la investigación. El índice Alfa de Cronbach del apartado contenidos ha sido del ,912, excelente según los parámetros establecidos por George y Mallery (2003). Se han analizado 1413 cuestionarios, obtenidos mediante un muestreo incidental en Centros de Formación docente de las CCAA, calculándose mediante el programa estadísticos SPSS porcentajes, contraste de diferencias y un análisis factorial exploratorio de componentes principales [2]. En los ítems cerrados las respuestas se refieren a *participación y grado de provecho* atribuido por los docentes a los contenidos según una escala Likert (1=muy bajo, 5=muy alto). En el mismo cuestionario, mediante una pregunta abierta, se requirió de los sujetos los contenidos trabajados en formación en los últimos cinco años. Los presentados corresponden solo a la Región de Murcia, en la que se obtuvieron 441 unidades de información que fueron categorizadas mediante un análisis de contenidos (Abella, 2001). Se dirigen por sus aportaciones a clarificar los temas específicos de las categorías encontradas.

Presentación y análisis de los datos

Los resultados de los ítems cerrados ofrecen información, de una parte, sobre la *participación* y, de otra, el *grado de provecho* atribuido a aquellos contenidos que fueron trabajados por los docentes según sus declaraciones y valoraciones. Estos han sido los gráficos resultantes:

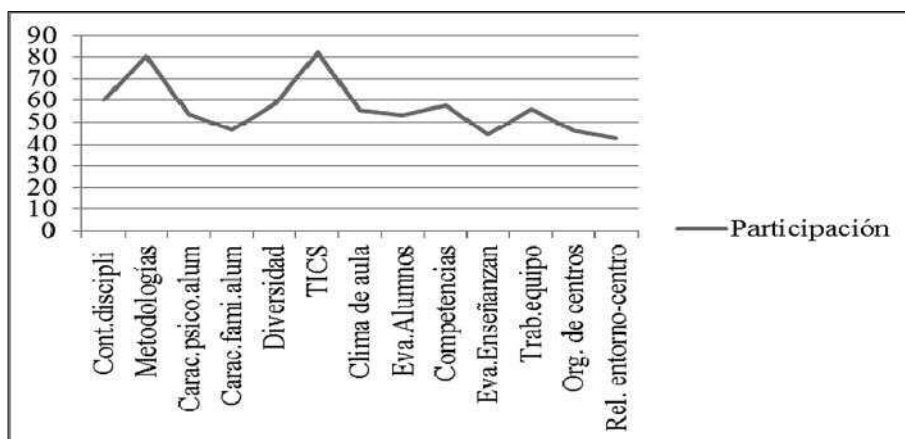


Figura 1. Porcentaje de participación en los diferentes contenidos de la formación

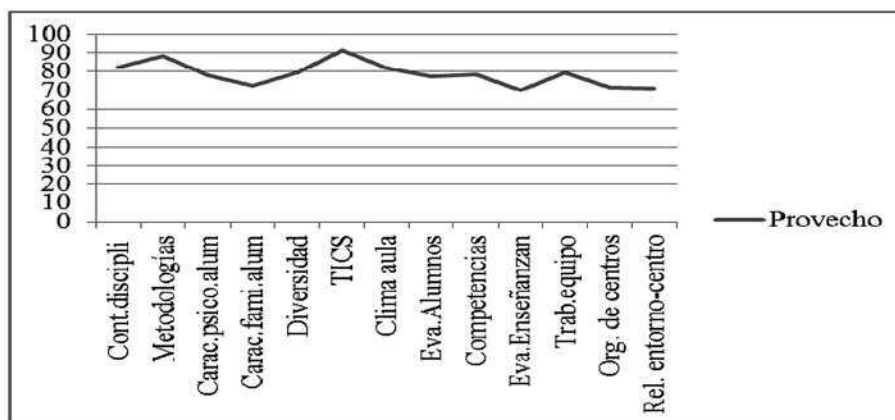


Figura 2. Porcentaje de provecho obtenido de la formación recibida de los diferentes contenidos de la formación

Como se aprecia en la figura 1 relativa a *participación*, se puede decir que todos los contenidos considerados han estado presentes en la formación, aunque hay diferencias apreciables entre los mismos. Dos de ellos en

particular —los contenidos relativos a metodologías de áreas o materias y a TIC— han sido los más citados, con porcentajes en torno al 80%. Otros, concretamente los relativos a la evaluación y reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo, la organización y gestión de centros, las características familiares y sociales del alumnado y las relaciones con las familias y la comunidad, son los que evidencian valores más bajos, inferiores al 50%. En una zona intermedia, entre ese porcentaje y el 60%, aparecen aspectos que tienen que ver con el conocimiento disciplinar, la diversidad del alumnado, el clima de aula, la evaluación de los estudiantes y las competencias.

Esos patrones de respuesta sobre participación y provecho no solo han aparecido en la muestra general, sino también en cada una de las CCAA. Entre ellas aparecen diferencias significativas según variables, pero en ningún caso afectan a todas ellas. Al contrastar, a su vez, las diferencias entre el profesorado de primaria y secundaria, la aplicación de la prueba no paramétrica U de Man Whithney ha revelado que, salvo en las variables referidas a contenidos disciplinares, TIC y análisis y reflexión sobre la enseñanza, en todas las demás aparecen diferencias significativas, siendo las valoraciones del profesorado de primaria más altas.

Finalmente, las trece variables de los contenidos fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio de componentes principales, una vez que verificó que los datos satisfacían convenientemente la prueba Barlet (.000, $p=0,5$) y la medida de adecuación muestral KMO (.924). A través de una rotación Varimax Kaiser han surgido dos factores que explican el 61,30% de la varianza, correspondiendo un 52,4% al primero y un 8,9% al segundo. Las respectivas variables y saturaciones han quedado como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3
Análisis factorial

	Componentes	
	1	2
Características familiares y sociales del alumnado	,885	,191
Características psicológicas del alumnado	,840	,207
Cómo entender y responder a la diversidad del alumnado	,195	,329
Clima, gestión de aula, convivencia	,739	,377
Relaciones con las familias, la comunidad y el entorno social	,710	,428
Aplicaciones didácticas de las TIC	,011	,700
Aspectos didácticos (Metodologías, materiales didácticos y uso en E/A)	,260	,694

	Componentes	
	1	2
Trabajo en equipo, colaboración y coordinación entre el profesorado	,377	,677
Competencias básicas para los aprendizajes	,392	,670
Criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	,476	,660
Criterios y procedimientos para evaluar la enseñanza	,424	,632
Contenidos científicos o disciplinares de la materia que enseña	,241	,568
Organización y dirección de los centros	,415	,502

El primer factor, pues, agrupa, por orden de saturación, características familiares y sociales del alumnado, características psicológicas, diversidad, clima y gestión del aula y relaciones con las familias y comunidad. El segundo, todas las demás variables, destacándose el peso de las TIC, metodologías para la enseñanza de materias/áreas, trabajo en equipo, competencias curriculares, evaluación del alumnado, análisis y evaluación de la enseñanza, contenidos científico-disciplinares y organización de centros. Como puede observarse, el análisis factorial confirma en parte la imagen derivada al considerar los porcentajes de respuesta pero, al mismo tiempo, la diluye. Parecería como que el primer factor recoge algunas de las variables menos puntuadas previamente (características sociofamiliares, relaciones con las familias) y, además, otras situadas en los valores intermedios previamente expuestos. En un sentido, pues, podría denominarse como el *factor de los contenidos más ausentes*, pero en otro también algunos de los citados, por ejemplo en provecho, con valores intermedios entre el 50% y 60%. Por su parte, el segundo, donde las TIC y metodologías de la enseñanza tienen las mayores saturaciones, podría calificarse como el factor de los contenidos prevalentes de la formación, aunque también aparecen de forma decreciente pero importante el trabajo en equipo, las competencias básicas, la evaluación del alumnado y el análisis y evaluación de la propia enseñanza, así como, en los dos últimos lugares, los contenidos científicos y la organización, participación y gestión de centros. Curiosamente es el factor que agrupa un mayor número de variables pero que, en conjunto, explica una menor varianza: ¿sería una muestra de que los contenidos dominantes han sido heterogéneos exceptuando los dos en los que parece existir un mayor acuerdo? Es un interrogante que requerirá, si fuere el caso, sucesivas confirmaciones en otras investigaciones.

Antes de pasar a la interpretación de los datos, vale la pena presentar la tabla resultante de la categorización deductiva e inductiva de las unidades de análisis parciales obtenidas en una de las CCAA como antes se indicó. En la tabla 4 que se ofrece a continuación, se muestran los contenidos

citados en cada una de las categorías. Han quedado fuera, por no haber sido citadas por ninguno de los sujetos, las variables relacionadas con las características familiares y sociales del alumnado, el análisis y la reflexión sobre la propia enseñanza, el trabajo en equipo y la colaboración docente y las relaciones con las familias y la comunidad. En ese sentido, este tipo de respuestas más espontáneas de los sujetos reiteran, en efecto, cuáles habrían sido los contenidos menos presentes, en este caso sencillamente omitidos. También permiten atisbar, aunque solo sea en la forma y con los matices sustantivos que aparecen, qué hay detrás de las categorías a las que nos estamos refiriendo.

Tabla 4

Categorización deductiva e inductiva de los contenidos de la formación

Contenidos sobre los que versan las actividades formativas	N (%)
1. Contenidos disciplinares de áreas o materias E. Física y deporte (25,5%). Idiomas (21,8%). Lengua y Literatura (12,7 %). Matemáticas (18,2%). Geografía e Historia /CCSS (9,1%). Tecnología (1,8%). E. Infantil (10,9%)	55 (13,4)
2. Metodologías para la enseñanza áreas o materias Metodologías (43,2 %). Materiales y recursos (37,8%). Generales (18,9%)	37 (9,0)
3. Características psicológicas de los alumnos Altas capacidades (66,6%). Generales (25%). Inteligencia emocional (8,3%)	12 (2,9)
5. Comprensión diversidad y respuestas a la misma Medidas y programas (48,1%). Generales (37%). Dificultades concretas (14,8%)	27 (6,6)
6. Características y posibilidades pedagógicas las TIC Aspectos generales TIC (19,7%). Trabajo en web (18,0%). Programas (12,3%). Uso y elaboración de herramientas (27,9). Procesador de textos (3,3%). Ges- tión base de datos (5,7%). TIC en asignaturas-docencia (13,11%)	122 (29,7)
7. Clima y gestión del aula Convivencia (40%). Resolución de conflictos (60%)	20 (4,9)
8. Evaluación del aprendizaje del alumnado Evaluación de aprendizajes alumnos (50%). Pruebas de certificación/ Evalua- ción Externa (50%)	8 (1,9)
9. Competencias curriculares de la etapa Competencias Básicas, en general (81%). Programación por competencias (19%)	21 (5,1)
12. Cuestiones relativas a la participación en la organización y gestión de centros Calidad, gestión calidad (29%). Dirección/ liderazgo (54,8%). Planes de mejo- ra (9,7%). Equipos / Departamentos (6,5%)	31 (7,5)

Contenidos sobre los que versan las actividades formativas	N (%)
Elaboración y desarrollo de la programación didáctica	5
Elaboración programación (60%). Desarrollo progr. (20%), elaboración unidades didácticas (20%)	(1,2)
Tutoría y Orientación	12
Tutoría (50%). Orientación (8,3). Coaching (25%). Otros (19,7%)	(2,9)
Salud, seguridad y primeros auxilios	14
Salud (71,4%). Primeros Auxilios/ prevención de riesgos (28,5%)	(3,4)
Normativa-legislación / programas y proyectos	24
Normativas y legislación (54,2%). Programas y proyectos (45,8)	(5,8)
Miscelánea	11
	(2,7)
Acciones formativas sin especificar su contenido	12
Cursos (58,3%). Grupo de trabajo, proyecto de innovación (41,7%)	(2,9)
Total	411

Como se puede observar, una vez más destacan las TIC y, dentro de esta categoría, el conocimiento tecnológico (aspectos generales, programas y gestión de bases de datos...), más citado que el conocimiento curricular y pedagógico cruzados con aquellas, apelando a la tipología propuesta y citada por Harris, Mishra y Koehler (2009). En relación con la categoría de metodologías para la enseñanza de áreas/materias, las menciones que se hacen son genéricas, sin referencias concretas ni frecuentes a determinadas áreas, siendo citadas tan solo algunas de ellas. El resto de las categorías de los ítems cerrados reciben, como puede verse, puntuaciones bajas, ocurriendo otro tanto en las nuevas categorías (las que no están numeradas), creadas inductivamente: unas y otras revelan una notable dispersión y heterogeneidad de los contenidos de la formación espontáneamente mencionados.

Consideraciones finales a modo de conclusión

A la vista de los datos expuestos, caben ciertas respuestas a las preguntas que nos formulamos, si bien, como ya se dijo, con la cautela conveniente. Procede indicar, en primer lugar, que en lo que respecta tanto a la participación como al provecho de la formación continuada, nuestros resultados vienen a reiterar básicamente los de las versiones del conocido Informe Talis (2009; 2014) que, como se sabe, solo se obtuvieron del profesorado de secundaria. Sus conclusiones, como las nuestras, abundan en que los contenidos de la formación corriente, se focalizan más en el conocimiento de metodo-

logías y materiales en las aulas y, mucho menos, en el análisis, reflexión y evaluación de la propia enseñanza, observación entre iguales, coordinación docente y colaboración con los colegas. De acuerdo con ello cabría afirmar que, tomando como criterio de referencia el continuo de una profesionalidad técnica-reflexiva-crítica, el desarrollo profesional dominante tiende más hacia el polo técnico, a los *cómo* (por centrarse en medios, TIC y métodos). Trata en menor medida, u omite prácticamente, las cuestiones relativas a contenidos socio-familiares del alumnado y a las relaciones de la enseñanza con el contexto social y comunitario. Igualmente son muy bajas las frecuencias referidas al análisis, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo con los colegas, siendo también bajas las valoraciones del provecho formativo atribuido a estas cuestiones. La primera de esas omisiones nos hace pensar que la formación prevalente adolece de una falta de sensibilidad y de respuesta a las dimensiones y factores que tienen que ver con lo social y lo cultural de la enseñanza y de la profesión docente. Ello pudiera significar que, en realidad, no se están tomando en consideración temas que tienen que ver con la reproducción de las desigualdades sociales y educativas, lo que estaría mermando las posibilidades de plantearse una enseñanza justa, democrática y equitativa. Por lo demás, al tratarse de una formación en la que se enfatiza el contacto y acceso docente al «*conocimiento de base*» (conocimiento para), se omite la presencia en las actividades formativas del «*conocimiento práctico*» (conocimiento de y reflexión en torno al mismo con propósitos de mejora y transformación), así como el nuevo rol del profesorado como creador de sabiduría de la práctica, individualmente y con otros, hoy tan reclamado en las teorías de la formación continuada y la profesionalidad. ¿Se estaría, pues, cultivando más una idea de los docentes como consumidores de conocimiento que como creadores individuales y colegiados del mismo? Nuestra respuesta iría más hacia lo primero que lo segundo, aunque, por el valor de los datos producidos y analizados, esta afirmación ha de tomarse con las reservas convenientes. Y, precisamente por la prevalencia de contenidos referidos al rol docente apuntado, más centrado en el trabajo particular en las aulas que sobre otras cuestiones propias de una profesionalidad ampliada, también estaríamos propensos a sostener que el modelo docente cultivado en la formación responde, en mayor medida, a una profesionalidad restringida. Ello podría ser un escollo para que la formación pueda contribuir significativamente al desarrollo de proyectos educativos participativos, con los que esté comprometido el conjunto del profesorado, así como para que en los centros se creen y sostengan comunidades profesionales de aprendizaje.

En resumidas cuentas, pensando en que el profesorado del que se ha obtenido la información trabaja en la educación obligatoria, las conclusiones que se pueden extraer de esta investigación, tienden a sostener que las ideas y propuestas que los contenidos de la formación proveen y tratan

con el profesorado de ese tramo de la escolaridad son parciales. Estaría prevaleciendo una formación más centrada en los cómo que en los qué, por qué y para qué. Una formación que es poco sensible a los contextos sociales, familiares y comunitarios del alumnado, estando, entonces, más focalizada en la enseñanza, el destino individual y el uso consiguiente del conocimiento que en la construcción reflexiva y crítica, individual y colegiada del mismo. No es que hayan de atribuirse a la formación docente continuada más responsabilidades de las que le corresponden en la lucha escolar contra las desigualdades y a favor de la justicia y equidad educativa; estos retos dependen de otros muchos factores, agentes y decisiones. Pero, a nuestro entender y a la vista de los datos obtenidos y analizados, los contenidos que se seleccionan y trabajan en la formación docente no pueden dar la espalda a ese tipo de valores y propósitos. En último extremo porque, como se indicó en su momento, los *qué* del desarrollo profesional constituyen influencias poderosas en lo que el profesorado piensa y hace, en cómo vive la profesión y al servicio de qué valores y metas la ejerce. De manera que si realmente se pretender afrontar el reto persistente de reducir significativamente las evidencias del fracaso y la exclusión en la educación obligatoria, uno de los temas a revisar y reconstruir es precisamente la formación, y más en concreto qué trabajan y aprenden los docentes cuando participan en ella.

De nuestro estudio se derivan diversas implicaciones. En lo que respecta al análisis de los contenidos de la formación, la revisión teórica realizada representa un conjunto de argumentos fundados que reclaman, de una parte, la necesidad de prestar una mayor atención a los qué del desarrollo profesional que, de unos u otros modos, contribuye a desarrollar, o desconoce, unos u otros modelos de profesionalidad docente. De otra, aunque un instrumento como el cuestionario utilizado ofrece una información general valiosa, tiene limitaciones manifiestas a la hora de ir más allá de los contenidos formativos. Para comprender este elemento de la formación con profundidad y otros matices, se requieren análisis cualitativos más finos, diseños de investigación más participativos y colegiados entre docentes e investigadores, así como bien articulados en torno a propósitos de comprensión y cambio en contextos singulares. De ese modo quizás podría desvelarse, como es conveniente, la orientación, los enfoques y el tratamiento de los contenidos en la formación, procurando apreciar si se promueve o no una conciencia reflexiva en torno a su construcción epistemológica y socio-histórica tal como se indicó en su momento en este texto. Los estudios de caso que se están llevando a cabo en el proyecto del que este artículo es solo una parte están arrojando nuevas luces sobre el particular. A nuestro entender, sin embargo, los datos recabados y contruidos, así como las conclusiones que se indican ofrecen argumentos para una conveniente revisión, reconstrucción y mejora de las políticas, las prácticas y los efectos de la formación continuada

en vigor. En lo que toca específicamente a los contenidos, los criterios para seleccionarlos habrían de tomar expresamente en consideración un mayor equilibrio entre conocimientos referidos a los cómo y conocimientos acerca de los qué, por qué y para qué en contexto: la formación ha de conectar más y mejor con cuestiones de igualdad y equidad educativa. Asimismo, el acceso al conocimiento «para» habría de ir acompañado de una mayor presencia del conocimiento «de y para» la práctica, así como un fortalecimiento de las condiciones y los procesos que pueden contribuir a preparar a un profesorado que sostenga otras relaciones más protagonistas y creativas con la creación del conocimiento, tanto a título individual como colegiado. Ello puede ser especialmente conveniente para que la formación de los docentes forme parte explícitamente de la agenda de mejora de cada centro, para potenciar no solo la creación de conocimiento profesional, sino también relaciones provechosas con la enseñanza, el aprendizaje docente y la experiencia y los aprendizajes del alumnado.

NOTAS

- [1] La investigación de la que proceden ha sido financiada por el Ministerio de Educación (EDU2012-38787) y no solo se ocupó de los contenidos, sino también de otras dimensiones de la formación como las políticas educativas y de profesorado, las actividades formativas, los aprendizajes docentes y la incidencia del desarrollo profesional en la enseñanza y el alumnado.
- [2] Hacemos constar nuestro agradecimiento al profesor Antonio Maurandi del Servicio de Apoyo a la Investigación de la Universidad de Murcia (www.sai.um.es).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, A. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de <http://goo.gl/O0qQsw>
- Anderson, G. & 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.
- Biesta, G. (2014). Pragmatising the Curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49.
- Borko, H., Liston, D. & Wihtcomb, J. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- Cochram-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Cochram-Smith, M. & Villegas, A. y otros. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field. Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Darling Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cochram-Smith, S. y Lyttle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-275.
- Escudero, J. M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. En C. Leite y M. Zabazla, *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docencia*. CIEE. Recuperado de <http://goo.gl/qhFNb>
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234.
- 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. Projetos, Políticas e Práticas*. ISATT International Conference. Braga: De Facto Eds.
- Escudero, J. M. y Trillo, F. (2015). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y de los efectos de la formación docente? En M. Assunção, M. Moreira, y L. Oliveira (eds.), *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Edições Pedagógicas Lda.
- European Commission. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg.
- (2013). *Supporting Teacher Competences Development for better learning outcomes*. Recuperado de <http://goo.gl/F7j3xc>.
- Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions*

- and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://goo.gl/Es7N7r>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon. (4th ed.).
- González, M. T. (2005). Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 229-254). Madrid: Akal.
- González, M. T. y Cutanda, T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9-24.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers Professional Lives: Aspirations and Actualities. En I. Goodson & I. Hargreaves (eds.) *Teacher Professional Lives*. London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact for Learning*. London: Routledge.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher Preparation for Quality Teaching. *Journal of Teacher Education* 62(4) 395-407.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M. & Campbell, A. (2003). *Teachers' Perception of Continuing Professional Development*. Recuperado de <https://goo.gl/W6f7Tt>
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes an efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-26.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, Ch. & Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Knight, S. et al. (2015). Reconceptualizing Teacher Quality to Inform Preservice and In-Service Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 105-108.
- Lee, O., Adamson, K., Maerten, J., Lewis, S., Thornton, A. & LeRoy, K. (2008). Teachers' Perspectives on a Professional Development Intervention to Improve Science Instruction Among English Language Learners. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 41-67.
- 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.
- MacCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (4), 379-395.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. (2011). *Literature Review on Teacher Education in the 21st. Century*. The Scottish Government. Recuperado de <https://goo.gl/4XbGvP>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

- Priestley, M., & Sinnema, C. E. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal*, 25(1), 50-75. doi:10.1080/09585176.2013.872047.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [Versión en castellano: Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, (21-30). Recuperado de <https://goo.gl/xFL4lu>]
- Shulman, L. S. & Shulman, J. (2004). What and how teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Stodolsky, S., & Grossman, P. (1995). The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227-249.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Paris: OECD. Recuperado de <http://goo.gl/1AUwfR>.
- (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis*. Recuperado de <http://goo.gl/807gIx>
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. International Institute of Educational Planning. UNESCO.
- Viñao Frago, A. (2015). Monográfico Profesorado: Homenaje a Julio Ruiz Berrio. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 9-417. Recuperado de <http://goo.gl/iciLA5>
- Wei, R., Darling Hammond, L. y Adamson, F. (2010). *Professional Development in EEUU: Trends and Challenges. Phase II Study Technical Report*. The Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- 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.
- Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Juan Manuel Escudero Muñoz. Catedrático de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación Universidad de Murcia.

M. Teresa González González. Profesora Titular Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

María Jesús Rodríguez Entrena. Profesor Contratado Doctor. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Dirección de los autores: Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Dpto. de Didáctica y
Organización Escolar
Campus Universitario de Espinardo
30100 Murcia
E-mail: jumaes@um.es
entrena@um.es
mtgg@um.es

Fecha recepción del artículo: 27. Diciembre. 2015

Fecha modificación artículo: 12. Febrero. 2016

Fecha aceptación del artículo: 01. Marzo. 2016

Fecha revisión para publicación: 31. Mayo. 2017