

EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA: FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA E IDENTIDAD PROFESIONAL

HIGH SCHOOL TEACHERS: INITIAL PEDAGOGICAL TRAINING AND PROFESSIONAL IDENTITY

Antonio Bolívar Botía¹
María Rosel Bolívar-Ruano²

RESUMEN: Un amplio movimiento a nivel internacional destaca la importancia de la Formación Inicial del Profesorado para mejorar la calidad de la educación. Contamos con un amplio *corpus* de conocimientos y experiencias para diseñar programas eficaces de formación. Referido al profesorado de Enseñanza Media, se plantea la necesidad de conjugar adecuadamente la formación en contenidos disciplinares con la propiamente psicopedagógica. Según se incida en una u otra dimensión y cómo estén organizadas (secuencial o integrada) dará lugar a un tipo de identidad profesional: especialista disciplinar o profesor con vocación pedagógica. En España, la falta continuada de una formación pedagógica inicial, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la Educación Obligatoria. Se describen los cambios en la formación inicial y se argumenta a favor de un planteamiento integrado de la formación disciplinar y pedagógica. En caso contrario, frente a las demandas de la práctica, se genera una crisis de identidad profesional. Finalmente, la formación inicial del profesorado resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia si no se conjunta con una formación en servicio en el establecimiento escolar en torno a un proyecto de trabajo conjunto.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Enseñanza media. España. Identidad profesional. Modelos de formación.

ABSTRACT: A broad international movement shows the importance of initial teacher training to improve the quality of education. We have a large *corpus* of knowledge and experience to design effective training programs. About high school teachers, there is a need to combine properly training in disciplinary content, with pedagogical and psychology. According to impinge on one or another dimension and how they are organized (sequential or integrated) will result in a kind professional identity: a specialist discipline or teacher teaching vocation. In Spain, the ongoing lack of initial pedagogical training, integrated into the curriculum itself, has led to a disciplinary professional identity, inappropriate for Compulsory Secondary Education. Describes the changes in initial teacher education and argues for an integrated approach to discipline and educational training. Otherwise, face the demands of practice, generating a crisis of professional identity. Finally, initial teacher training is insufficient to ensure quality of teaching if not combined with an in-service training in the school around a project to work together.

KEYWORDS: Teacher education. Upper secondary school. Spain. Teachers' professional identity. Training models.

En las últimas décadas se ha ido extendiendo el mensaje de que los profesores son clave para la mejora de los aprendizajes e incrementar la calidad de la educación. Así, la afirmación del primer informe McKinsey: "la calidad de un sistema educativo no puede exceder a la calidad de su

¹ Doctor en Educación. Profesor Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. E-mail: abolivar@ugr.es

² Postgrado en Educación. Becaria de Investigación del Ministerio de Educación Español. Universidad de Granada. E-mail: rosel_br@hotmail.com

profesorado". Deborah Ball y Francesca Forzani (2010) en un trabajo reciente se preguntan: "¿Qué se necesita para hacer un buen profesor?", partiendo de que no es ético permitir que los maestros aprendan a expensas de los niños, por lo que debemos construir un sistema para garantizar que los nuevos profesores tienen las competencias profesionales necesarias y que saben cómo utilizarlas. Si el aprendizaje importa (*Learning matter*), debe importar el profesorado (*Teachers matter*), como se titulaba un importante informe de la OCDE (2005, p.7). Este informe parte del de la tesis siguiente:

será imposible alcanzar el ambicioso objetivo de mejorar la calidad de educación para todos, si los estudiantes no reciben una docencia de excelente calidad. [...] Mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que todos los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad.

Poder asegurar buenos aprendizajes para todos requiere, pues, garantizar que hay un buen profesor en cada aula (DARLING-HAMMOND; BARATZ-SNOWDEN, 2005). Además de conseguir que los mejores estudiantes sean candidatos a la docencia, como han destacado diversos informes internacionales (AUGUSTE; KIHN; MILLER, 2010; OCDE, 2007), se precisa un sistema de formación docente inicial que, de forma fiable, puede contribuir para que los candidatos a la docencia adquieran las competencias para una práctica profesional eficaz en la enseñanza. Para esto contamos, entre otros, con un *corpus* de conocimiento acumulado y buenas prácticas que permiten situar debidamente, la formación teórica, su entronque con un enfoque basado en la práctica; los aprendizajes en el centro de la práctica docente, en conjunción con los colegas en un proyecto de trabajo conjunto. Basta ponerse en acción para implementarlo, requiriendo las políticas que sean necesarias para llevar a cabo una educación de calidad para todos, que incluye –como factor prioritario– la Formación del Profesorado (ESCUADERO; LUIS, 2006).

Sin embargo, como dice Antonio Nóvoa (1999), la inflación discursiva producida en torno a la importancia del profesorado no ha provocado, por desgracia, un cambio en la práctica, donde continúan perviviendo los formatos más tradicionales. Al final, el peso de la historia anterior, la "gramática básica" de la escolarización y algunas invariantes pedagógicas, dan al traste con las mejores ideas, impidiendo su realización práctica. Mientras tanto, ante nuevas reformas, cualquier problema o demanda social se recurre retóricamente e instrumentalmente a la formación como tabla de salvación; pero, luego, las imposiciones prácticas dejan sin articular debidamente las propuestas. Seguramente Fullan (2002, p. 122) lleva razón cuando afirma: "La formación de profesores sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución en educación ". Como vamos a describir, esto se aplica al caso español de la Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

Revalorizar la formación inicial del Profesorado

Volver a dar toda su relevancia a la formación inicial del profesorado pasa, entre otros factores, por romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla; por el contrario, es un trabajo difícil y complicado, que requiere una rigurosa formación (LABAREE, 2000). El trabajo de la enseñanza no es una tarea simple, cuando está en juego el futuro de la educación de "todos" los jóvenes. No son tareas que puedan ejercerse, como a veces suele creerse, de manera natural. La familiaridad cotidiana con la enseñanza da lugar a entender, erróneamente, que puesto que todo el mundo enseña, igualmente cualquiera puede enseñar. Pero esta no es una actividad sencilla, requiere un trabajo especializado y alta cualificación para saber cómo llevarlo a cabo bien. "La práctica de la enseñanza es una actividad intencionalmente diseñada para reducir el azar, es decir, que está diseñada para incrementar la probabilidad de que los estudiantes alcanzan los objetivos

específicos”, afirman BALL y FORZANI (2009, p. 499).

Diferentes factores han contribuido a minusvalorar la formación inicial, para concentrar los esfuerzos y prácticas en la formación permanente o continua, argumentando que la práctica es la fuente de conocimiento. “No es ético permitir que los docentes aprendan a costa de nuestros jóvenes” sentencian BALL y FORZANI (2010, p. 18); y continúan: “para cambiar esto, tenemos que construir un sistema que garantice que los maestros tienen la capacidad profesional necesaria y saben cómo utilizarla. La disposición actual de los programas de formación docente ofrece una oportunidad sin precedentes para cambiar las opiniones anteriores, los errores y el debate dogmático, e identificar las características clave de la preparación para una práctica responsable y cómo se puede aprender y evaluar”.

El profesorado, pues, aparece como un factor clave en la promoción de buenos aprendizajes y, como tales, en la preocupación de las políticas educativas. La investigación educativa sobre efectividad escolar (*Educational Effectiveness Research*) ha puesto de manifiesto la importancia del nivel de la sala de clases (*classroom level*) como predictor que explica la varianza en los logros académicos del alumnado, dependiendo de los procesos que cada docente desarrolla en su aula (MUIJS, CREEMERS *et al.*, 2011). Aquello que los profesores, en conjunción con sus colegas, hacen y promueven en la sala de clase, es lo que, en último extremo, marca la diferencia en las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas a los alumnos. Si ya es un lema aceptado que “la política no puede cambiar lo que realmente importa” y, por otra parte, los esfuerzos emprendidos a nivel de escuela (*school level*) no siempre han tenido impacto –por su “débil articulación”– en lo que se hace en el aula, convendría situar la *práctica docente* en el *núcleo de mejora*, aún cuando, para ello, deba verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, que la haga sostenible, más allá de individualidades o voluntarismo. De ahí la importancia de contar con buenos docentes.

Cuando un profesor no sabe ejercer bien su oficio, son los estudiantes los que pierden. No pueden ser principiantes que están luchando para saber hacerlo a partir de ensayo y error. En su lugar requiere una excelente formación y es una responsabilidad de las Instituciones de Formación Superior preparar a excelentes profesores. Por las experiencias y la investigación (DARLING-HAMMOND, 2006) contamos con bases firmes para poder diseñar programas de formación de profesores relevantes y eficaces. Al menos tres ámbitos merecen una cuidadosa atención: preparación en los contenidos que se enseñan, el currículum de prácticas esenciales para saber comenzar a enseñar, y los enfoques y las configuraciones más adecuadas para el aprendizaje profesional eficaz. Comprender a fondo la materia que tienen que enseñar, no es lo mismo que saber cómo enseñarla. Por otro lado, en la práctica, enseñar implica establecer y mantener un ambiente de aprendizaje productivo, la creación de rutinas, y asistir de cerca a un grupo diverso de estudiantes. El oficio docente requiere, pues, competencias y habilidades que los adultos más competentes encontrarían que son poco naturales ni algo innato; al contrario exigen un duro aprendizaje.

Ball y Forzani (2010, p. 10) entienden que es una necesidad imperiosa mejorar radicalmente la formación profesional de los docentes partiendo de lo que sabemos acerca de la práctica de la enseñanza y sus demandas sustanciales. ¿Cómo podemos hacer esto?

1. La enseñanza requiere un *conjunto de habilidades* que los futuros profesores deben aprender y demostrar antes de hacerse cargo de un salón de clases. Se requiere identificar un conjunto de competencias docentes, fundamentales para asegurar una buena enseñanza. En lugar de generalidades, dichas habilidades deben referirse a prácticas específicas de gestionar la enseñanza o enseñar los contenidos.
2. *Prácticas* de los futuros profesores sobre la base de estas competencias y habilidades. No permitir que puedan hacerse caso de una sala de clases hasta demostrar que tienen un buen nivel en el dominio de las competencias.

Como en otras profesiones, tiene una relevancia de primer orden capacitar al personal docente para hacer su trabajo con competencia, para prepararlos para la práctica responsable con estudiantes reales, para evaluarlos y mejorar a medida que avancen. El *practicum* debe ocupar, igualmente, un lugar central en el plan de estudios de formación del profesorado. Las tareas y exigencias de la práctica incluyen no sólo conocimiento declarativo, sino que las demandas de la práctica se constituyen en el núcleo generativo de lo que es preciso aprender. Como dicen BALL y FORZANI (2009, p. 503), “la construcción de un currículum centrado en la práctica en la formación docente requiere que se especifique el contenido (lo que los profesores tienen que aprender a hacer) y el modo para llevar a cabo el aprendizaje. Se requiere el desarrollo de métodos de enseñanza para ayudar a los maestros a aprender a hacer estas cosas para fines específicos en su contexto. Particularmente difícil es la forma de diseñar formas de enseñar la práctica, que no se reduce al conocimiento proposicional y las creencias”.

Querer poner la práctica en el centro de un programa de formación inicial del profesorado se enfrenta a retos importantes. Uno primero es la creencia, ampliamente extendida en décadas pasadas, de que la práctica debe estar desregulada, para deliberar y decidir en cada momento lo que se considere oportuno, en función del individuo y del contexto. Se entiende que enseñar es algo artístico, incierto, sujeto a deliberación individual, cuyas reglas eficaces de trabajo no pueden ser especificadas de antemano. Pero en lugar de una actividad de improvisación, es un trabajo duro y difícil, de alta precisión y competencias, que hay que aprender a hacerlo bien y que, consecuentemente, exige un sistema de formación profesional adecuado. Esto no exime de la necesaria reflexión sobre la práctica, como fuente de conocimiento.

Conjugar el conocimiento de contenido y el saber hacer pedagógico

Un problema grave en los programas de formación inicial del Profesorado de Enseñanza Media es si el énfasis debe ponerse en el conocimiento disciplinar relacionado con las materias, como ha sido habitual pero cada vez más insuficiente; o debe tener un lugar relevante el conocimiento psicopedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de cómo conjugar adecuadamente la dimensión *disciplinar*, centrada en conseguir el dominio en el saber de una materia o disciplina; y la *metodológica o pedagógica* dirigida a capacitar en modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar.

Si, en su origen la Enseñanza Media tendía a ser una preparación a la enseñanza universitaria, con su expansión y generalización a toda la población, más tiende a ser una educación básica o primaria extendida. Esto afecta al currículum más adecuado para la preparación del profesorado. A su vez, con la ampliación del público escolar, los problemas de enseñanza y aprendizaje se complican, lo que demanda un profesional que pueda atender la diversidad del alumnado y que trabaje de modo conjunto con sus colegas en torno a un proyecto educativo. Ahora se requiere un educador con un conocimiento profesional amplio acerca de los estudiantes, la problemática adolescente, de la gestión de la enseñanza y del aula, la metodología didáctica y el trabajo en equipo con sus colegas en la escuela (ESTEVE, 2001).

En el excelente libro editado por Darling-Hammond y Bransford (2005, p. 4-5), encargado al Comité de Formación del Profesorado por la National Academy of Education, presentan un marco conceptual amplio, capaz de organizar los conocimientos necesarios para una enseñanza y aprendizaje efectivos, dentro de una visión comprehensiva de la práctica profesional, entendiendo la enseñanza como una profesión dirigida a enseñar para el ejercicio activo de una ciudadanía democrática en un mundo cambiante. Tres áreas generales de conocimientos, habilidades y disposiciones son importantes para formar a los profesores:

- a) Conocimientos de los *alumnos* y de *cómo aprenden* y *se desarrollan* en un contexto social: aprendizaje, desarrollo humano, lenguaje.
- b) Concepciones de los *contenidos del currículum* y de sus *objetivos*, una comprensión de la materia y de las habilidades para enseñarla a la luz de unos propósitos sociales: objetivos educativos y metas, contenidos y competencias.
- c) Una comprensión de la *enseñanza* a la luz de la capacidad de los alumnos para adquirir los contenidos, informada por la evaluación y apoyada por el entorno del aula: contenido y pedagogía, enseñanza a estudiantes diversos, gestión del aula, evaluación.

La interacción entre contenido (materia o disciplina), profesor y alumno forman el triángulo pedagógico que está en la base de los procesos de enseñanza. Shulman (1987), en un célebre ensayo, reclamó una nueva categoría de conocimientos que precisan los futuros profesores que tienen un conocimiento de la materia (sobre todo en Enseñanza Media): “Conocimiento Didáctico del Contenido” (*Pedagogical Content Knowledge*), como la competencia de los docentes en la materia que enseñan, transformando el contenido en representaciones didácticas, comprensibles para el alumnado. Por tanto, en lugar de una dicotomía (contenidos *versus* didáctica), hay una amalgama entre ambos que, justo, está en el conocimiento base de la profesionalidad docente en enseñanza media. En la propuesta de Shulman, además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, que distingue al profesor veterano del novel, y al buen profesor del erudito. Implica una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación.

El contenido disciplinar ha de ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum. Una parte importante de esta recontextualización consiste en encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación, una “comprensión” de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular la materia didácticamente. Además, según la caracterización de Shulman y su equipo de investigación, se caracteriza por modos de pensar que facilitan la generación de estas transformaciones, el *desarrollo del razonamiento didáctico*, lo que le da el carácter de ser un conocimiento específico. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el Conocimiento Didáctico del Contenido se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que además del conocimiento *per se* de la materia incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Se manifiesta en enseñar de diferentes modos los tópicos o contenidos de cada una de las materias o disciplinas. Como he destacado en otro lugar (BOLÍVAR, 2005), este enfoque de Shulman ha ofrecido una nueva base para dar una identidad epistemológica como campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas, es decir en las pedagogías y didácticas de cada disciplina. En efecto, si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el *estatus* propio y justificación de una didáctica específica (la didáctica de cada una de las materias o disciplinas). De este modo, si el “buen” profesional de Enseñanza Media es aquel que no sólo tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar, sino también el que tiene un “conocimiento didáctico” de dicho contenido, sería función de las didácticas específicas –en conjunción con la Didáctica General– proporcionar dicho conocimiento

La formación identitaria que precisamos para la Secundaria Obligatoria tendrá que romper, de alguna manera, con el llamado “principio del isomorfismo”: los profesores se forman con una especialización y titulación equivalente con la materia que tienen que enseñar. Como se puede aventurar, esta es una pesada carga difícil de mover pues el corporativismo universitario impide que una parte de la formación científica sea sacrificada en aras de una reprofesionalización pedagógica, además de la propia desvalorización de dichos estudios. Sin embargo, se ha convertido en una rémora para el cambio: fragmentación y “balcanización” del currículum en asignaturas (cuando se

requieren áreas de conocimiento y enfoques interdisciplinarios), empobrecimiento de la formación de docentes. Por otro lado, siguiendo la argumentación de Cecilia Braslavsky (1999), el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia. Este isomorfismo en la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero “cuello de botella” para la transformación curricular del nivel, ya que una parte del profesorado siente amenazadas sus fuentes de trabajo y reacciona corporativamente en defensa del *status quo*.

De modo paralelo, el modo como se configure el currículum de la formación inicial del profesorado, como pondremos como ejemplo en el caso español, dará lugar a configurar un tipo de identidad profesional: especialista disciplinar o profesor con vocación pedagógica. En lugar de modelos *yuxtapuestos, secuenciales o no integrados* (primero formación disciplinar y, de modo yuxtapuesto, pedagógica); son mejores los *modelos integrados* en los que la formación pedagógica forma parte simultáneamente, desde el inicio, del plan de estudios, conjuntamente con la disciplinar. La formación como especialista disciplinar y la posterior pedagógica para dedicarse a la docencia, como sucede en España, no posibilita la configuración identitaria adecuada del profesorado de enseñanza media, sino primariamente la de especialista en una materia. Como dice Esteve (2003, p. 212):

Los modelos yuxtapuestos o sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza.

El proceso de configurar una identidad profesional docente

Cabe considerar la formación inicial como un primer momento de la socialización profesional, donde las Escuelas Superiores o Facultades de Educación universitarias tengan un relevante papel en la configuración de la identidad profesional de base. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, junto a un dominio en ámbitos pedagógicos y competencias prácticas. Igualmente, contribuyen a dicha identidad los programas específicos de “inducción profesional”, como iniciación a la práctica en la transición de estudiante a profesor.

La identidad profesional docente es el *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión. En este proceso desempeñan un papel crítico las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional; que la configuran de un modo u otro (BOLÍVAR, 2006).

En la formación docente para la Enseñanza Media resulta necesario superar el referido dilema de si debe tener prioridad el conocimiento disciplinar de un determinado ámbito o materia (especialista disciplinar en contenidos cognitivos o técnicos) o, por el contrario, el conocimiento más pertinente es el relacionado con la enseñanza y el aprendizaje (modelo pedagógico-didáctico). Ser profesor” en Enseñanza Media no es sólo ser matemático o lingüista, una identidad profesional

disciplinar se ha convertido en inadecuada para la educación dirigida a toda la población. Como se señala en un Informe sobre el tema, en muchos países:

En contraste con los tiempos en los cuales la educación secundaria tenía un estatus de élite, la motivación de los estudiantes ya no se puede dar por descontada. A medida que la educación secundaria se masifica, este hecho cambia totalmente las condiciones de enseñanza cotidianas de los maestros en las escuelas secundarias. En vez de entrenárseles para desarrollar las nuevas competencias requeridas para tratar con los estudiantes de hoy día, los maestros de secundaria ven sus identidades profesionales cuestionadas y experimentan una pérdida de control sobre su práctica profesional. Y, al menos en lo que concierne a su formación, parece ser que los profesores de secundaria se ven crecientemente tentados a intercambiar oportunidades para aprender a innovar, por herramientas para simplemente sobrevivir (WORLD BANK, 2005, p. 114-115).

Una cosa es evidente: para ser profesor de Enseñanza Media ya “no basta con saber la asignatura”. Además de las habilidades y conocimientos pedagógicos y de materias específicas, también se espera que los profesores desarrollen habilidades para la comunicación con los padres, manejen situaciones de deserción, de repetición de curso y de baja asistencia, y que trabajen con las comunidades menos favorecidas. La crisis de la identidad profesional de Secundaria, como hemos estudiado en una investigación (BOLÍVAR, 2006), es la crisis de un modelo de especialista disciplinar que se ha vuelto incapaz de atender las demandas plurales de los adolescentes y de ofrecerles una oportunidad para el aprendizaje.

La identidad profesional suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano. Como hemos estudiado más detenidamente en otro lugar (BOLÍVAR, 2006; 2007), es el resultado (siempre provisional) de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado —en ocasiones— por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión (DUBAR, 1997). Desempeñan hitos en ese proceso las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial en la Universidad después, los inicios del ejercicio profesional; que lo condicionarán positiva o negativamente.

La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (CATTONAR, 2001). La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia *trayectoria biográfica*, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. Al respecto, las historias de vida permiten partir del amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, que han configurado la propia identidad personal, como base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal (GOODSON, 2008). La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores).

Cristopher Day y su equipo (DAY *et al.* 2006, DAY; KINGTON, 2008), en un proyecto de investigación (“VITAE Project”) han mostrado, además, que existe una relación –directa en unos casos o indirecta en otros– entre identidad, bienestar y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. A lo largo de las fases de su carrera profesional el profesorado pasa por distintos estados de identidad, que tienen su incidencia en la dimensión emotiva y pasión por la enseñanza. Dependiendo de que dicha identidad sea estable o fragmentada, positiva o negativa, tendrá unos efectos positivos o negativos en los logros académicos de los estudiantes. Hay, pues, una interrelación entre el lado personal de la vida de los profesores y su ejercicio profesional en una determinada situación. Las competencias o habilidades para llevar eficientemente un grupo de alumnos depende, pues, según contextos más amplios, de la identidad profesional.

Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Media en España

En España, la formación inicial del Profesorado de Infantil y Enseñanza Fundamental (Primaria) ha tenido una duración de tres años, en siete especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje). Con el Proceso de Convergencia Europea (“Proceso de Bolonia”) ha pasado a cuatro años (Grado de Magisterio) y se ha reducido a dos grandes especialidades: Infantil y Primaria, con posibles especializaciones posteriores. Por su parte, el Profesorado de Enseñanza Media estudia una disciplina concreta (Filología, Matemáticas, Química, etcétera) durante una Licenciatura (antes del Proceso de Bolonia con cinco años, con el proceso de Bolonia ha pasado la Graduación a cuatro cursos). Además, desde 1970 se estableció, como requisito para acceder a la enseñanza, un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), que ha pervivido de manera provisional durante 39 años, progresivamente en un requisito burocrático, en mero sucedáneo de formación. Si bien se consideró la necesidad de su reforma, ninguno de los intentos para mejorar dicha formación se ha llevado a cabo. Al final ha tenido que llegar el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior para que, por fin, se haya establecido (2009-2010) una vía de mejora con el establecimiento de un Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

En los países de la OCDE, de acuerdo con el análisis de Pedró (2007), se suele diferenciar entre la formación del profesorado de Educación Secundaria Inferior (Educación Secundaria Obligatoria en España,) y la del Ciclo Superior (Bachillerato en España, Ensino Médio en Brasil). La formación para los primeros suele tener una duración de cuatro años y la formación pedagógica está integrada con la disciplinar, mientras que los segundos suelen tener una formación más larga y especializada.

En España las licenciaturas de las Facultades de Ciencias y Letras no han tenido en el horizonte de su enseñanza formar profesores para la educación obligatoria, importando –más bien– el dominio de los contenidos especializados de su ámbito disciplinar de investigación. Esta formación universitaria academicista, al margen de las Facultades de Educación, sólo se mantiene en la creencia, falsada en la práctica, de que para enseñar basta saber la asignatura. En este contexto, el CAP era un mero requisito para poder presentarse a las oposiciones y acceder a funcionario público. La formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa, agravado ahora al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige la acción docente.

Cabe preguntarse si el nuevo modelo formativo puede aportar la profesionalización demandada. Desde luego, frente al CAP, el Master supone una mejora sustantiva. En primer lugar, el Master de Secundaria (Enseñanza Media) supone optar, definitivamente, por un modelo yuxtapuesto, consecutivo y no integrado de formación disciplinar y pedagógica que, como se ha argumentado antes, suele imposibilitar una identidad profesional en la propia carrera. En este caso, los estudiantes seguirán identificándose con la especialidad que cursan y, sólo cuando no hay otra salida profesional, recurrirán, como una segunda oportunidad, a los requisitos exigidos

para ser profesor. De ahí que consideremos mejor que los Grados dispongan de un itinerario de profesorado que incluye formación pedagógica, además de otro dedicado a investigación. La última ley educativa (LOE: Ley Orgánica de Educación) apuesta por continuar con dicho modelo cuando determina (art. 100) que, además de estar en posesión de las correspondientes titulaciones, será un requisito necesario “tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza”. Como reconoce Alejandro TIANA (2011, p. 19), uno de los artífices de dicha Ley,

el peso que tiene en España el modelo universitario tradicional ha influido notablemente en la imposibilidad de crear un título de licenciatura específicamente orientado a la docencia en la educación secundaria, de manera similar a lo que sucede en la educación infantil y primaria.

En segundo lugar, como voy a comentar, se opta más por un docente que “sabe enseñar” su disciplina, que por el profesional más complejo que se demanda. El “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”, según la Orden que lo regula, contempla una formación de 60 créditos, organizados en tres grandes módulos, subdivididos, a su vez, en las siguientes materias o asignaturas:

Cuadro 1. *Módulos y materias del Master del Profesorado de Enseñanza Media*

1. <i>Genérico</i> (12 créditos): Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación.
2. <i>Específico</i> (24 créditos): Complementos para la formación disciplinar; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.
3. <i>Practicum</i> (16 créditos): Prácticas en los centros (10 créditos) y Trabajo Fin de Máster (6 créditos)

El módulo específico ha sido el que, en unos casos ha tenido una orientación didáctica de la disciplina, y en otros, ha sido considerado propiamente disciplinar y prolongación de la licenciatura. Una u otra opción ha dependido de cada Universidad. Éste, a su vez, se divide en especialidades o en los itinerarios pertinentes, según las materias y ámbitos docentes en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas o Deportivas. Por último, esta estructura en tres bloques, teoría, didáctica de la especialidad y prácticas, no es el mejor modo para conectar debidamente la teoría y práctica. Una observación y reflexión sobre la práctica, desempeña un papel de primer orden en una formación profesionalizadora. De ahí la relevancia de la organización del *practicum*: condiciones en las que se ejerce; interrelación con las enseñanzas teóricas y no relegado al final, cual aplicación de la teoría; en fin, de las relaciones que se establezcan entre Universidad y los Institutos de Educación Secundaria.

La implantación durante los dos primeros años no ha funcionado lo bien que hubiera sido de desear. La revisión de los errores debiera inducir a las Universidades a tomar las oportunas decisiones. En esta tarea, mantenemos, que la Universidad no puede ser totalmente autónoma, pues sus intereses particulares pueden no coincidir con las demandas públicas: profesores altamente cualificados y comprometidos (apasionados) con su trabajo. Determinadas tradiciones universitarias y académicas suelen impedir romper con ellas en función del tipo de cambio deseado. En paralelo a lo que sucede en otros países cabe cuestionar si algunos de los formatos universitarios en la formación de los docentes contribuyen decididamente a la mejor profesionalización (ETIENNE, ALTET, LESSARD, PAQUAY, PERRENOUD, 2009). Los intereses particulares tienen que subordinarse a lo que la investigación y mejores experiencias muestran como necesario.

Formación continua o en - servicio del profesorado

En una interesante recomendación del *Consejo de la Unión Europea* (2009, p. 2-4) se afirma que: “es esencial que la enseñanza inicial del profesorado, el apoyo en el inicio de su carrera y la enseñanza profesional continuada se traten como un todo coherente”. [...] No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Los profesores tienen que reflexionar acerca de sus propias necesidades de aprendizaje en el contexto de su entorno escolar específico y participar en programas de perfeccionamiento profesional continuado debidamente adaptados a sus necesidades concretas y a los retos a los que se enfrentan”.

Por relevante que sea, como hemos destacado, la formación inicial del profesorado, a la larga resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia. La formación continuada o en-servicio, por su parte, comprende todo el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión. Como tal, es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica. En sus formatos más tradicionales se ha limitado a cursos escolarizados de formación; sin embargo, nuevas perspectivas han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo (TIMPERLEY *et al.*, 2007). Desde esta perspectiva, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. Además, la propia formación de profesores deberá estar basada en una visión curricular, y no en un catálogo de actividades dispersas, a escoger según preferencias.

Finalmente, la literatura ha destacado en las últimas décadas un conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (DAY, 2005; VAILLANT; MARCELO, 2009): experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (general, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, etc. Tenerlas en cuenta es clave para que la formación pueda incidir en los modos de hacer. Como reivindicamos en la última parte, se trata de situar la dimensión de sujeto, dejada hasta ahora en la sombra.

El desarrollo profesional se ve potenciado cuando la escuela construye la capacidad para organizarse como una *comunidad profesional de aprendizaje*, como hemos aprendido tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” o “comunidades de práctica”. Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje se estructura en torno a estas dimensiones (STOLL; LOUIS, 2007; KRICHESKY; MURILLO, 2011): valores y visión compartidos; responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida; focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores; colaboración y desprivatización de la práctica individual; aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo mediante una práctica reflexiva colegiada; relaciones de trabajo basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como tal, la escuela tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, como toda una amplia tradición de mejora escolar ha destacado, se inscribe en el establecimiento escolar como proyecto conjunto de trabajo. Como señala ELMORE (2010, p. 130):

El mejoramiento escolar es fruto de aprender a hacer lo que hay que hacer en el lugar de trabajo más que de los conocimientos previos que una persona trae consigo. El mejoramiento a gran escala es sobre

todo propiedad de las organizaciones, no de los rasgos individuales preexistentes de las personas que trabajan en la organización. Las organizaciones que mejoran lo hacen porque crean acuerdos acerca de las metas a alcanzar e impulsan los procesos internos mediante los cuales las personas progresivamente aprenden a hacer lo que deben hacer para obtener resultados.

Una escuela que mejora se va configurando como *comunidad profesional de aprendizaje*, a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. La mejora de los resultados de los alumnos no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de escuela. Por eso, en una buena investigación sobre el tema (STOLL; LOUIS, 2007, p. 2), entienden que “una comunidad de aprendizaje *efectiva* tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Al respecto, como señalábamos al principio, uno de los parámetros para juzgar la formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos. La formación de profesores se dirige a generar procesos de mejora que conviertan al establecimiento escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas.

Responder al reto

En una sociedad de la información y en unos tiempos complejos, la capacitación para educar a todos los adolescentes, es un asunto social y político de primer orden. La política educativa y las Instituciones de Educación Superior deben ser capaces de dar la respuesta adecuada a dicho reto, formando a los profesionales que se demanda.

Para esto, es necesario partir de la visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar. En formación del profesorado de lo que se trata es, pues, de –por un lado– determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; por otro, aquello que necesitan los profesores (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a proporcionar los mejores aprendizajes. Por último, estaría el “cómo” lograrlo: buenas prácticas que posibilitan la formación y políticas formativas que la apoyan (DARLING-HAMMOND; BARATZ-SNOWDEN, 2005). Hay que ponerse de acuerdo en qué *conocimiento para la enseñanza* (el “qué” de la formación del profesorado), así como en *diseñar los programas adecuados* (el “cómo”). En relación con este segundo, importan tres aspectos: “aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarle ser profesor sino también a actuar como profesor; por último, comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas” (DARLING-HAMMOND, 2006, p. 305).

Una buena formación debe partir también de los mejores alumnos. El tercero de los informes internacionales McKinsey (AUGUSTE, KIHN; MILLER, 2010), titulado *Closing the talent gap* (“Cerrar la brecha del talento”) describe cómo tres de los países con excelentes resultados en logros académicos (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) logran atraer a la carrera docente al tercio superior de los graduados. Además de una alta selección para entrar en carreras dedicadas a la enseñanza, el atractivo de la docencia se basa en el progresivo incremento de estatus de la profesión docente,

oportunidades de desarrollo profesional y ofrecen salarios competitivos (OCDE, 2011). Cuando los mejores eligen ser docentes y se cuenta con una excelente formación inicial (teórica y práctica) podemos estar en condiciones de asegurar un buen docente en cada aula.

En muchos países, por el contrario, los que eligen ser docentes son aquellos que no pueden entrar para cursar otras carreras. En ocasiones, escasa calidad se puede pedir si la formación va dirigida a alumnos que no tienen expectativas de dedicarse a la enseñanza. Chile ha puesto en marcha, con éxito inicial, una iniciativa gubernamental (“Beca: vocación de profesor”) para que los alumnos con mejores puntajes en las pruebas de acceso se dediquen a la enseñanza. La medida se inscribe en un movimiento internacional de preocupación de que mejorar la educación, una vez alcanzados altos niveles de desarrollo económico, comienza por tener como docentes a los mejores. Si la calidad de un sistema educativo, satisfechos determinados niveles de calidad en su escolarización, tiene como techo la calidad de sus docentes; la única manera de mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza, por lo que conviene asegurar un buen docente en cada aula. Las revisiones de la investigación constatan que, a pesar de otros factores de origen socioeconómico o culturales, el aprendizaje de los alumnos está fuertemente influenciado por qué y cómo enseñan los maestros (TIMPERLEY *et al.*, 2007).

El reto actual de la Enseñanza Media es garantizar a toda la ciudadanía las competencias básicas o aprendizajes imprescindibles, entendidos como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, esenciales para que todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión, puedan ejercer activamente su ciudadanía e integrarse como miembros de la sociedad (BOLÍVAR, 2010). Como expresión del principio de equidad, que el sistema educativo debe proponerse para todos, al término de la escolaridad obligatoria, todo alumno deberá tener garantizado dicho bagaje común. A tal fin, habrá que hacer los cambios curriculares y organizativos oportunos, así como emplear medios extraordinarios o compensatorios destinados a los alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

A modo de coda final y conclusiones, queremos resaltar estas consideraciones:

1. Uno de los parámetros para juzgar la calidad de formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos. Esto requiere, de un lado, competencias profesionales para desarrollar buenos procesos de enseñanza. De otro, saber trabajar en equipo, donde la escuela sea un lugar donde el aprendizaje no sólo para el profesorado, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos.
2. Para la *configuración de la identidad profesional* del profesorado de Enseñanza Media la formación pedagógica ha de estar integrada con la disciplinar, lo que evitaría posteriores crisis o recomposiciones. En lugar de un rol limitado a la enseñanza de su asignatura, el docente ha de sentirse más como “profesor” que educa, con una visión amplia, a los estudiantes.
3. En una Enseñanza Secundaria y Media, con voluntad creciente de dirigirse a toda la población, encuentra serios problemas un currículo por disciplinas separadas (y el profesorado especialista correspondiente). La nueva misión de educar de modo equitativo a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación.
4. Si queremos –como se demanda– una calidad de educación, un factor determinante –junto a otros estructurales– de los niveles de consecución de los estudiantes, es la cualificación y compromiso de su profesorado. Por tanto, precisamos potenciar, con una buena formación inicial, los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado.

REFERENCIAS

- AUGUSTE, B.; KIHN, P.; MILLER, M. *Closing the talent gap. Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company, 2010. Disponible en: <<http://mckinseysociety.com/closing-the-talent-gap>>. Acceso en: 8 julio 2011.
- BALL, D.L.; FORZANI, F.M. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, Los Angeles, v. 60, n. 5, p. 497-511, 2009.
- BALL, D.L.; FORZANI, F.M. What does it take to make a teacher? *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 92, n. 2, p. 8-12, 2010.
- BOLIVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 39 p., 2005. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART6.pdf>>. Acceso en: 8 jul. 2011.
- BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Ed. Aljibe, 2006.
- BOLIVAR, A. La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, Universidad de Navarra, 12, 13-30, 2007.
- BOLÍVAR, A. *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis, 2010.
- BRASLAVSKY, C. *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. Buenos Aires: IIPE-OIE/UNESCO, 1999.
- CATTONAR, B. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, Lovaina, 10 (mars), 35 pp., 2001. Disponible en: <<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>>. Acceso en: 3 ago. 2011.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA Conclusões do Conselho de 26 de novembro de 2009 sobre o desenvolvimento profissional dos professores e dirigentes escolares. *Jornal Oficial da União Europeia*, 12/12/2009.
- DARLING-HAMMOND L. Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2005.
- DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDEN, J. *Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DAY, C. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- DAY, C.; STOBART, G.; SAMMONS, P.; KINGTON, A.; GU, Q. ; SEMEES, R.; MUJTABA, T. *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London: HMSO, 2006. Disponible en: <<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR743>>. Acceso en: 5 ago. 2011.
- DAY, C.; KINGTON, A. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, Londres, v.16, n.1, p.7- 23, 2008.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ELMORE, R.F. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2010.
- ESCUADERO, J.M. y A. LUIS (Eds.) *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.

ESTEVE, J.M. El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes*, Universidad de Sevilla, n. 3, 2001. Disponible en: <<http://www.revistafuentes.es/>>. Acceso en: 11 jun. 2011.

ESTEVE, J.M. *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.

ÉTIENNE, R.; ALTET, M.; LESSARD, C.; PAQUAY, P. ; PERRENOUD, P. *Former des enseignants à l'université*. Bruxelles: De Boeck, 2009

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal, 2002.

GOODSON, I. F. *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KRICHESKY, G.J. y MURILLO, J. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 9, n. 1, p. 66-83, 2011. Disponible en <<http://www.rinace.net/reice>>. Acceso en: 11 jun. 2011.

LABAREE, D.F. On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, Los Ángeles, 51 (3), p. 228-233, 2000.

MUIJS, R.D.; CREEMERS, B.P.M.; KYRIAKIDES, L, VAN DER WERF, G; TIMPERLEY, H.; EARL, L. *State of the Art – Teacher Effectiveness and Professional*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 2011.

NOVOA, A. Profesores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 25 (1), p. 11-20, 1999.

OCDE *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005 (trad. port.: *Profesores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2007).

OCDE *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponible en: <<http://www.oecd.org/education>>. Acceso en: 2 ago. 2011.

PEDRÓ, F. Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparada. *Revista de Educación*, Madrid, 340, p. 243-264, 2007. Disponible en: <<http://www.revistaeducacion.mec.es>>. Acceso en: 2 ago. 2011.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p.1-22, 1987. [Edic. español.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Granada, 9 (2), 2005, 30 pp.]. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acceso en: 11 junio 2011.

STOLL, L.; LOUIS, K.S. (Eds.) *Professional Learning Communities. Divergence, depht and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, 2007.

TIANA, A. Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes*, Universidad de Sevilla, v. 11, p. 13-27, 2011. Disponible en: <<http://www.revistafuentes.es/>>. Acceso en: 5 ago. 2011.

TIMPERLEY, H., S.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, 2007. Disponible en: <<http://www.educationcounts.govt.nz/themes/BES>>. Acceso en: 25 abril 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Editorial Narcea, 2009.

WORLD BANK. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la Educación Secundaria. Washington, D .C.: The World Bank, 2005. Disponible en: <<http://www.redetis.org.ar/media/document/opportunidadesbm.pdf>>. Acceso en: 4 de ago. 2011.

Recebido em: 07 de outubro de 2011.

Aprovado em: 21 de outubro de 2011.