



VOL.21, Nº3 (Mayo-Agosto, 2017)

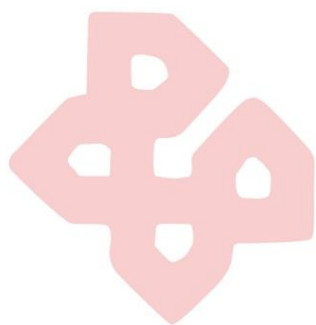
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 09/2/2017

Fecha de aceptación: 23/04/2017

APRENDIZAJE DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Teacher Learning and Teacher Professional Development



Juan Manuel Escudero Muñoz, María Trinidad Cutanda López* y J.Felipe Trillo Alonso***

**Universidad de Murcia, **Universidad Santiago de Compostela*

E-mail: jumaes@um.es, lopez.cutanda@um.es,
felipe.trillo@usc.es

Resumen:

Existe un amplio consenso en que el aprendizaje docente y el desarrollo profesional son factores clave de la calidad educativa. La realidad de los hechos, sin embargo, es más compleja, de manera que persisten las controversias y discusiones teóricas sobre cada una de esas cuestiones y sus relaciones. Tras enmarcar el problema, en el marco teórico se precisa la naturaleza del aprendizaje docente, la importancia de prestar atención a los resultados ligados al desarrollo profesional y se ofrece un mapa conceptual para analizarlo. En el diseño de la investigación se formulan las cuestiones planteadas, se informa de las decisiones metodológicas tomadas y se presentan los datos cuantitativos y cualitativos construidos y recabados. Al interpretar y valorar los resultados se destaca que ha habido determinados aprendizajes más y menos logrados en la formación continuada. Los más relevantes han sido desarrollados en proyectos de trabajo en los centros, los menos afectados por la formación son la atención a la diversidad, la reflexión sobre la práctica y las relaciones con familias y comunidad. Las políticas y programas de formación continuada habrían de mejorar sus finalidades y promover coherentemente condiciones y estrategias adecuadas.

Palabras clave: Aprendizaje Docente, Desarrollo Profesional del Profesorado, Educación Obligatoria, Enseñanza

Abstract:

It is widely agreed that the teacher's learning and professional development are key factors in the educational quality. The reality of facts is, however, more complex, and controversy and theoretical discussion persist about each of these questions and their relationships. After delimiting the problem, the nature of the teacher's learning is required in the theoretical framework, the importance of paying attention to the results linked to the professional development and a mind map is offered for its analysis. In the design of the investigation, the laid out questions are arisen, the methodological decisions taken are notified and the quantitative and qualitative data are reported, built and gathered. When interpreting and valuing the results it is stood out that there have been some learnings with a greater degree of achievement than others in the continuous training. The most relevant have been developed in projects in the work place, the least relevant for the training are attention to diversity, the reflection about the practice and the relationship with the families and the community. The politics and continuous training programmes should improve their purposes and coherently foster the appropriate conditions and strategies.

Key Words: Compulsory Education, Teacher Learning, Teacher Professional Development

1. Introducción

El aprendizaje docente¹ y el desarrollo profesional que contribuye a promoverlo consta de procesos y resultados de adquisición y reconstrucción de conocimientos y capacidades, vivencias, sentidos y propósitos, disposiciones y compromisos que conciernen a la profesión. Ambos son considerados como factores claves en el tipo de profesorado que se crea, la calidad educativa, la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado. Dos acotaciones introductorias son, no obstante, convenientes. De un lado, lo que aprenden y cómo los docentes, son asuntos ligados a determinadas políticas de contenidos y metodologías formativas tratadas en artículos anteriores. De otro, conviene matizar un cierto discurso del que puede considerarse una muestra la afirmación tajante (Informe McKinsey) de que “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores” (Barber y Moursed, 2008, p.13). Aparentemente ensalza el papel docente, pero resulta simplista. Se han cuestionado los presupuestos teóricos de una calidad educativa universal por encima de contextos sociales y culturales (Coffield, 2012) y sus implicaciones políticas y prácticas.

El hecho de poner el acento en el profesorado como factor decisivo oculta que otros agentes y decisiones ideológicas, estructurales, sociopolíticas y organizativas intervienen poderosamente en la educación y la profesión docente (Autor y Autor, 2015; Labaree, 2008; Opfer y Pedder, 2011). De manera que, sin merma alguna de la importancia que tienen el aprendizaje docente y el desarrollo profesional, es necesario ser comedidos a la hora de depositar en ellos más responsabilidades y expectativas de las debidas.

¹ El aprendizaje docente y el grado en que es propiciado por el desarrollo profesional es una de las dimensiones del proyecto de investigación, financiado por el MEC, al que ya se ha hecho mención en la presentación del Monográfico

2. Marco Teórico

Para analizar las posibles relaciones entre desarrollo profesional y aprendizaje docente es preciso algún marco conceptual que clarifique significados, permita formular cuestiones pertinentes de investigación y adoptar las correspondientes decisiones metodológicas.

2.1. La naturaleza múltiple y compleja del aprendizaje docente

Determinadas características del aprendizaje humano (Dumont, Instance y Benavides, 2010) pueden servir inicialmente para el docente. Se trata de un fenómeno personal, situado en contexto, activamente construido y auto-regulado por los individuos, socialmente creado y negociado en contextos formales y, sobre todo en la sociedad del conocimiento, informal, en el que importa tanto lo que se aprende cuanto sus procesos y relaciones recíprocas con las prácticas. Cuando las personas lo adquieren significativamente, logran una “pericia adaptada, una capacidad de aplicar de una manera flexible y creativa conocimientos y habilidades adquiridas a diferentes situaciones, así como la disposición a expandir competencias a lo largo de la vida” (Dumont y otros, 2010, p. 3).

Las teorías del aprendizaje y la neurociencia ayudan a comprender el aprendizaje docente, pero, por la singularidad de los sujetos, tareas y contextos, no son suficientes (Kelly, 2006; Sfard, 1998). Aunque puede consistir en rutinas y patrones de comportamiento, es esencial el logro y ajuste de esquemas cognitivos. Aprovechando el conocimiento externo y la sabiduría de la práctica, permiten conferir sentido, propósitos y fundamento a la docencia y a otras tareas de la profesión en contextos de relación con y para otros (estudiantes, colegas, centros, familias, comunidad). Además de cognición comporta elementos emocionales (motivación, sentimientos, vivencias, identidad, implicación, sentido de pertenencia) y, por la construcción social de la docencia, también incluye elementos sociales.

El día a día del ejercicio profesional y las relaciones socioculturales que lo enmarcan en los centros, constituyen espacios y factores relevantes del aprendizaje docente. Cada sujeto lo personaliza a lo largo del tiempo en trayectorias singulares que sostienen relaciones recíprocas con las instituciones en las que se enseña y se aprende el oficio (Eraut, 2012; Fullan y Hargreaves, 2014; Hardy, 2012).

Los contenidos del aprendizaje docente incluyen conocimientos teóricos codificados y, asimismo, los que surgen de la experiencia y la reflexión en y para la práctica. Además de sus formas y el modo en que son transformados en capacidades y disposiciones, importan el tipo de concepciones sobre la escuela, la educación y la enseñanza que vehiculan, así como valores, criterios éticos y principios de actuación: pueden ser no solo diferentes sino también antagónicos según las ideologías sociales, culturales y educativas que los definen (Hardy, 2012). En ese sentido, lo que se aprende tiene que ver con lo psicológico, epistemológico, cultural y sociopolítico. De ahí que tanto contenidos como procesos, lejos de ser neutrales, suponen lógicas e implicaciones distintas.

Como antes se indicó, el aprendizaje docente tiene que ver con la capacidad de aplicar flexiblemente lo aprendido, pero, también, con los criterios teóricos, valorativos y éticos que orienten la acción, sus propósitos y sentidos. Como quiera que la educación es una práctica moral (Fernstenmacher y Richardson, 2005), también lo es la calidad educativa y, por implicación, el mismo aprendizaje docente. No es lo mismo, por lo tanto, un modelo de profesorado ajeno y complaciente con las políticas neoliberales que definen la profesión en claves competitivas, mercantiles y performativas que otro abiertamente crítico con ellas (Anderson y Cohen, 2015; Ball, 2010). Tampoco, una profesionalidad confinada al lamento o presta a resistir activamente frente a condiciones adversas (Day y Gu, 2015) y, desde luego, una comprometida con ideas y valores de justicia, democracia y equidad (Autor, González y Rodríguez, 2016; Zeichner, 2010).

Esa caracterización interpela a la investigación sobre el desarrollo profesional y pone un foco múltiple y complejo sobre el aprendizaje docente. En la reconstrucción teórica del campo, no solo se ha superado una visión tradicional de la formación abriendo con la noción de desarrollo profesional una óptica más amplia, sino que también, en fechas más recientes, el aprendizaje ha sido planteado como una cuestión inexcusable (Easton Brown, 2008; Hardy, 2012; Stoll, Harris y Handscomb, 2012). No basta con que los programas formativos sean relevantes desde un punto de vista intelectual y práctico, respondan a necesidades docentes y del alumnado e impliquen activamente al profesorado individualmente y en grupo. Es preciso considerar expresamente si el desarrollo profesional contribuye a que los docentes logren determinados resultados de aprendizaje (Cochram-Smith, 2001), así como a mejorar la enseñanza y los aprendizajes del alumnado de lo que se ocupa un artículo posterior.

En la perspectiva y el modo de analizarlo, sin embargo, los resultados no pueden limitarse a credenciales y calificaciones docentes obtenidas en pruebas estandarizadas ni tampoco a valorarlos instrumentalmente, en razón de su presunta eficacia en el rendimiento del alumnado medido por pruebas igualmente estandarizadas. Ello significaría asumir presupuestos como los del informe MacKinsey o de otros enfoques parecidos. Un estudio reciente (Méndez, 2015), al cruzar resultados de las últimas ediciones de PISA 2012 y TALIS 2013, ha definido como eficaces ciertas características docentes -tener un doctorado, por ejemplo- sencillamente porque el análisis estadístico de los datos muestra su influencia en los logros del alumnado. Ello no solo simplifica el problema al menospreciar el conocimiento pedagógico disponible sobre el tema (Wang, Lin, Spalding, Klecka y Odell, 2011), sino que establece conclusiones de dudosa relevancia teórica, política y práctica.

2.2. Un mapa de la diversidad de los aprendizajes docentes

En la investigación llevada a cabo se ha tomado en consideración un marco conceptual que lleva a hablar del aprendizaje docente en plural. Entre muchos posibles, se ha optado por una propuesta elaborada en el contexto de la Unión Europea (EC, 2013). Tras realizar un notable esfuerzo por integrar fuentes y

esquemas diferentes, los define en claves de competencias docentes, un tema, por cierto, objeto de debates y valoraciones dispares². En la Tabla 1 se ofrece una presentación resumida.

Tabla 1
Competencias docentes

Conocimiento y comprensión	Habilidades	Disposiciones, creencias, actitudes, valores y compromisos
<ul style="list-style-type: none"> -Conocimientos disciplinares. -Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar -Conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje -Contenidos curriculares. -Bases interculturales, históricas, filosóficas, psicológicas y sociales de la enseñanza -Contextos, instituciones y aspectos organizativos de las políticas educativas. -Cuestiones de inclusión y equidad. -Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje. -Psicología evolutiva. -Procesos de grupo, teoría del aprendizaje y motivación -Evaluación de procesos y métodos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Planificación, gestión y coordinación de la enseñanza -Uso de materiales y tecnologías -Gestión de alumnos y grupos -Seguimiento, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos -Recabar, analizar e interpretar evidencias para tomar decisiones sobre la enseñanza-aprendizaje y su mejora -Usar, desarrollar y crear conocimiento de investigación para informar la práctica -Colaborar con los colegas, familias y servicios sociales -Habilidades de negociación en interacciones sociales y políticas con diversos implicados y en contextos diferentes -Habilidades de reflexión, meta-cognición e integración del aprendizaje individualmente y con otros profesionales -Adaptación a contextos múltiples y transversales (macro, meso y micro). 	<ul style="list-style-type: none"> -Conciencia epistemológica de la historia y la construcción de las áreas de conocimiento, su estatus y relaciones entre sí -Desarrollo de habilidades específicas y transferibles al trabajar los contenidos -Disposición a cambiar, ser flexible, desarrollar y mejorar el propio aprendizaje profesional de una forma sostenida, incluyendo la investigación -Compromiso con que todo el alumnado aprenda -Disposición a promover con el alumnado actitudes y prácticas democráticas apreciando la diversidad y culturas múltiples. -Actitudes críticas respecto a la propia enseñanza haciéndola visible y objeto de análisis y crítica. -Disposición a trabajar en grupo, colaborar con otros, participar en redes -Sentido de auto-eficiencia y eficacia.

Fuente. E.C, 2013, p. 45-46

Como elementos del aprendizaje, el marco incluye conocimiento y comprensión, capacidades, actitudes, valores y compromisos. El documento explicativo, donde no se dejan de lado controversias mencionadas en la anterior nota a pie de página, aborda temas relativos a las relaciones teoría-práctica, el uso y creación de conocimiento, la diversidad de modelos docentes, la atención necesaria a los contextos culturales y sociales de la enseñanza y la profesión. Su formulación según la típica trilogía al uso es más precisa al diferenciar elementos que a la hora de ofrecer una visión relacionada e integral de los mismos. La caracterización que se

² Son diferentes las valoraciones del enfoque de las competencias docentes (Pavié, 2011; Perrenoud, 2004). Mientras se discute en ocasiones si el enfoque responde más a un modelo docente técnico que reflexivo (Creemers et al, 2013), en otras se sostiene que, bien entendido, permite integrar habilidades prácticas y teorías, necesarias para que aquellas no sean ciegas (Oser, Achtenhagen y Renold, 2006). Para algunos (Witcomb, Borko y Liston, 2009), es la expresión de “ortodoxia constructivista” y, por ello, comporta serios riesgos de vaciar al profesorado y su formación de la relevancia cultural necesaria, asunto en el que insiste también Young (2013), cuestionando con énfasis la irrelevancia de procesos formales carentes de contenidos rigurosos e imprescindibles para un aprendizaje profundo. Zeichner (2006) ha planteado serias dudas acerca de que, dados los usos hegemónicos del movimiento competencial, tales formulaciones sean idóneas para representar una visión de la profesión socialmente conectada con la justicia y transformación social.

ofrece de las competencias docentes: “una combinación compleja de conocimientos, habilidades, comprensiones, valores, actitudes y disposiciones que lleva a una acción humana situada en el mundo, en dominios particulares del mismo” (EC, 2013, p.9), es genérica y deja sin resolver, a nuestro entender, el tema más de fondo. Quizás por ello, queriendo curarse en salud los autores advierten que no proponen un marco normativo, sino un recurso heurístico que es como en nuestro caso se ha tomado en el análisis realizado.

3. Metodología de la investigación: objetivos específicos, diseño de instrumentos y análisis de la información

En otras contribuciones al Monográfico sobre políticas, contenidos y metodologías formativas se ofrecen las coordenadas en las cuales ha de situarse la dimensión específica de la formación que nos ocupa. Las cuestiones de investigación planteadas han sido: a) ¿Qué aprendizajes docentes han sido más o menos promovidos por el desarrollo profesional? b) ¿En qué grado se habrían logrado? c) ¿Qué modelos de profesionalidad docente cabría inferir?³ d) ¿Hay diferencias significativas según el sexo, las etapas educativas y las CCAA en las que trabaja el profesorado?

Aplicando el enfoque general del proyecto de investigación y teniendo específicamente en cuenta otros estudios de los aprendizajes docentes (Akiba, 2012; EC, 2012, Shapira y Gilat, 2015; TALIS, 2009,2014), las decisiones metodológicas se concretaron, de una parte, en once ítems específicos del cuestionario y, de otra, la realización de entrevistas a informantes claves en estudios de caso. Para mantener dentro de una extensión razonable el cuestionario, los ítems diseñados, que constituyen la base de los datos cuantitativos, seleccionaron algunos elementos del aprendizaje docente recogidos en la Tabla 1: ciertos aspectos de la enseñanza, coordinación docente, reflexión sobre la práctica y familias y entorno. Esas mismas categorías se han utilizado para extraer datos cualitativos de las entrevistas realizadas con informantes clave. La triangulación de unos y otros ha hecho posible contrastar y matizar los hallazgos.

4. Presentación de datos

4.1. Resultados del cuestionario

Los once ítems respondidos por la muestra de sujetos (N=1413), cuyo índice Alfa de Cronbach fue 0.94, han permitido dos tipos de resultados: porcentajes de cita y valores medios del grado de logro según una escala tipo Likert. La Figura 1 muestra los primeros.

³ Nos referimos a los modelos docentes técnico-restringido, interpretativo-reflexivo, crítico y ampliado que se han descrito en diversas fuentes como (Autor, González y Rodríguez, 2016; Menter, Hulme, Elliot y Lewin, 2011), y que serán explicados al filo del análisis y la interpretación de los datos recabados

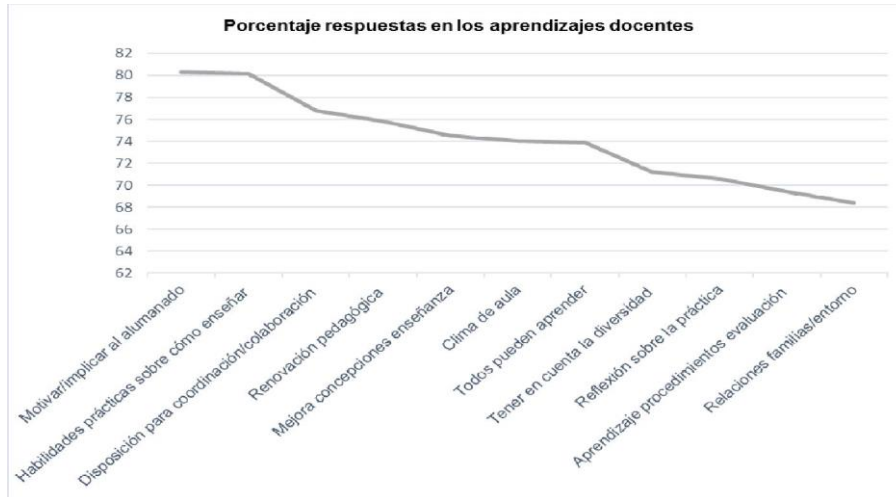


Figura 1. Porcentaje de aprendizajes citados
Fuente: Elaboración Propia

Las citas del profesorado ofrecen diferencias respecto a los aprendizajes considerados, oscilando los porcentajes entre el 80% y 68%. En relación con la enseñanza (práctica), los de mayor frecuencia son motivar e implicar a los estudiantes y habilidades prácticas; en una zona intermedia se sitúa el clima del aula y, en niveles más bajos, la diversidad y evaluación del alumnado. Ocupan un lugar destacable, a su vez, las citas a disposición de renovación pedagógica y concepciones sobre la enseñanza, mostrando un valor menor la asunción de que todos pueden aprender. Los porcentajes de coordinación con colegas son altos, pero la reflexión sobre la práctica y las familias son los aprendizajes mencionados por menos sujetos.

En la Figura 2 se ofrecen los valores medios del grado en que los aprendizajes en cuestión se habrían logrado, oscilando entre 3.6 - 3.0; son más moderados que antes y ofrecen una reordenación de los mismos.

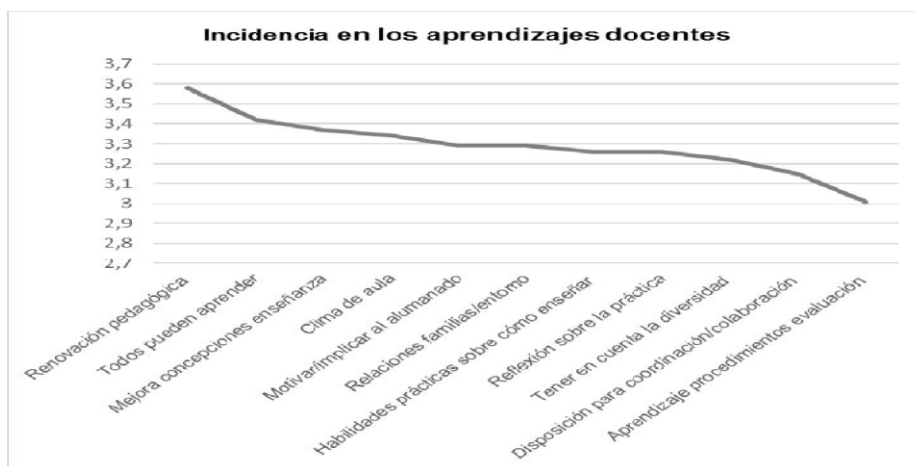


Figura 2. Grado mayor o menor de aprendizajes logrados
Fuente: Elaboración Propia

Atendiendo más a los mensajes de fondo que a los datos numéricos, la renovación pedagógica, la mejora de concepciones sobre la enseñanza y que todos

los estudiantes pueden aprender habrían sido los aprendizajes más logrados, de naturaleza conceptual. En relación con la enseñanza (práctica), el clima de aula, motivar e implicar al alumnado lo habrían sido en mayor grado que las habilidades prácticas. Y, de nuevo, la reflexión sobre la práctica, tener en cuenta la diversidad, la coordinación/colaboración docente y la evaluación del alumnado serían los menos alcanzados, si bien las familias son, ahora, mejor valoradas que antes. Sin entrar en un análisis detenido de las diferencias entre ambos gráficos, esos datos llevarían a sospechar que, quizás, la formación contribuyó más a alguna mejora de concepciones y disposiciones que de habilidades o metodologías, habiendo sido más teórica que práctica entonces. Y, desde luego, la formación habría incidido bastante menos en cuestiones de enseñanza relativas a diversidad (un tema central en claves de justicia y equitativa) y la evaluación del alumnado, así como también en propiciar reflexión sobre la práctica y colaboración docente.

Al explorar la existencia de posibles diferencias según las variables de sexo, etapa educativa y Comunidad Autónoma (CCAA) se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney al criterio grado de logro. Exceptuado el logro de habilidades prácticas, son significativas a favor de las mujeres y del profesorado de educación primaria en todos los demás ítems. También aparecen atendiendo a la variable CCAA salvo en la mejora de concepciones de la enseñanza y en que todos pueden aprender, pero ninguna de ellas las provoca consistentemente en todos los aspectos. Ello hace difícil una explicación, ya que podría atribuirse a que en realidad no existen o, también, a la insensibilidad del cuestionario para detectarlas.

Una interpretación inicial de los datos cuantitativos lleva a suponer que existen indicios de que la formación participada y analizada ha sido más idónea para mejorar ciertas concepciones, actitudes y relacionales en las aulas que para el aprendizaje de capacidades prácticas, metodologías. El desarrollo profesional habría tenido un impacto escaso en la reflexión sobre la práctica, la colaboración con los colegas y la evaluación del alumnado. ¿Se trataría de una formación más conceptual que práctica y, a su vez, más centrada en los cómo que en la reflexión sobre la enseñanza? ¿Cabría suponer que, por lo declarado que se ha aprendido en relación con las familias y el entorno, habría tendido hacia cuestiones de carácter social? Antes de responder a estos interrogantes conviene considerar los datos cualitativos.

4.2. Mensajes emergentes de los datos cualitativos

Las entrevistas realizadas en el estudio de campo y de casos son útiles para contrastar los resultados precedentes. Para el análisis de la información se centró selectivamente el foco (triangulando los datos cuantitativos) en unidades informativas catalogables en cinco categorías de aprendizajes docentes relacionados con: enseñanza (metodologías, clima de aula, TIC, diversidad, evaluación del alumnado), mejora de concepciones y renovación pedagógica, coordinación y colaboración docente (que se presentarán asociadas), reflexión sobre la práctica y, familias y entorno. A ellas se añadió una inductivamente generada, definida como teoría personal de la formación. Para referenciar citas textuales representativas, se utilizará: ASRFOR (personal y responsables de servicios de formación), DOCEP

(profesorado de primaria) y DOCES (profesorado de secundaria) y dígitos del 1 al 5 para catalogar respectivamente las cinco CCAA (Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco).

4.2.1. Enseñanza

Los diversos aspectos de la categoría enseñanza son los que han aparecido con una mayor frecuencia. Lo más significativo al analizarlos es que no se relacionan los aprendizajes docentes con elementos particulares y separados de la formación, sino con proyectos de mayor alcance y perspectiva (han sido varios, desde Amara Berri, Comunidades de aprendizaje, PROA, enseñanza por proyectos, trabajo cooperativo, a metodologías específicas de lengua o matemáticas) u otros referentes y medios de carácter transversal, como pueden ser las competencias básicas y las TIC.

Sus contribuciones quedan reflejadas en citas representativas como: “se ha aprendido una metodología de trabajo en las aulas que ofrece recursos” (DOCEP5); “hacer a los estudiantes protagonistas del aprendizaje apoyado en relaciones interactivas y en el uso de internet” (DOCEP1); “trabajar con una matemática más manipulativa” (DOCEP4); “activar innovaciones al aprender y aplicar a estudiantes con discapacidades auditivas el lenguaje de signos” (DOCES4); “mejorar tanto las metodologías del aula como la evaluación”(enseñanza por proyectos) (DOCES1); “diseñar conjuntamente situaciones de aprendizaje”(competencias básicas) (DOCES2); “las TIC están provocando un cambio metodológico por completo” (DOCEP2) y “son un vehículo para nuestro propio aprendizajes y para compartir con los demás lo que hemos descubierto” (DOCEP4); “he aprendido a emplear la robótica como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje jugando”(DOCES1).

Algunos matices respecto a las TIC:

Con las pizarras digitales, en el programa de Enseñanza XXI, hemos aprendido a realizar ejercicios cuyas respuestas les pueden ser devueltas al alumnado casi instantáneamente, aunque eso vale para respuestas verdadero/falso, pero no para otras tareas escolares como la redacción, para lo que el alumnado tiene que tocar papel y lápiz (DOCES4)

“Lo que veíamos era que el cambio tenía que ser de raíz, al utilizar las tabletas con un planteamiento de competencias básicas, hemos aprendido a elaborar unidades didácticas integradas” (DOCES2). Y, aunque singular, una apreciación crítica: “te metes en la movida esta digital y te das cuenta de que haces cosas, sí, pero es más de lo mismo, solo que ahora es digital, ¿no?” (DOCES5).

El *clima de aula* ha quedado asociado a conflictos y su resolución mediante programas de mediación y resolución de los mismos y una clara emergencia de lo emocional. Son expresiones representativas: “ahora tenemos muchos menos problemas de convivencia”(DOCEP1); “llevamos 5 años con el servicio de mediación entre iguales, que nos funciona muy bien, en vez de eso de la sanción e insistimos más en ilusionar al alumnado; no solo resolvemos conflictos, sino que se habla y dialoga” (DOCES3); “he aprendido estrategias de gestión de conflictos, que siempre

estarán ahí” (DOCES5); “se ha logrado un descenso de los partes de incidencia”(DOCES4); “aunque esporádicamente, hay brotes de tensión, de agresividad incluso, y eso nos está planteando nuevas exigencias emocionales” (DOCEP5); y una mayor implicación personal: “si yo me aburro, ellos lo notan y se contagian: tienes que dar lo mejor de ti mismo” (DOCEP2).

El lenguaje sobre la atención a la diversidad es digno de consideración. Ha emergido una visión que la desplaza fuera del aula ordinaria: “el programa PROA ha representado un cambio profundo, pues ha llevado a tomar muy en cuenta las necesidades concretas de algunos alumnos” (DOCES1); “compensatoria es un programa interesante, pues con el mismo se ha aprendido a que un mismo objetivo de aprendizaje sea planteado con diferentes niveles de dificultad para responder así a la diversidad” (DOCEP4); “nos viene genial atender a la diversidad fuera del horario escolar”(DOCES1); “El programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar (ha sustituido el de diversificación previo) es muy interesante”(DOCES2). Pero, también, una perspectiva diferente: “con el programa Rincón para saber más y Profundiza hemos aprendido cómo atender al alumnado de altas capacidades y, además, colaborar con el IES de la zona” (DOCEP1). Aunque, en algún caso singular, no deja de llamar la atención que se destaque como novedoso algo como: “al trabajar las competencias básicas y diseñar situaciones de aprendizaje, hemos aprendido a realizar adaptaciones curriculares, de manera que a un alumnado de 2º ESO le hemos hecho una adaptación correspondiente a 5º de Educación Primaria” (DOCEP1).

Una asesora (ASFOR5) señala:

La diversidad sigue siendo uno de los temas más complicado por un alumnado más heterogéneo y con dificultades diversas sobre todo en los centros en contextos desfavorecidos, donde el profesorado trabajar con un alumnado que luce poco; trabajan todo el curso y dicen: estoy casi como al principio. Esa es la realidad. Hablamos de familias súper desestructuradas, con un desarraigo de todo tipo, falta de apegos, situaciones dramáticas, y queremos que rindan en Matemáticas y en Lectoescritura. Las problemáticas son otras, tenemos que verlas desde otro punto de vista, con otro enfoque”.

Una profesora:

Hay otras caras de la diversidad a las que se presta menos atención; estamos empezando un curso sobre intervención con familias, que es fundamental. Chavales que están fuera de su país, de sus madres, de sus padres. Hay pérdidas, duelos. Tratar la diversidad también va por ahí (DOCEP5).

Y otra del mismo centro precisa:

La capacidad de incidencia de la escuela es relativa. Además de la forma de trabajar, no se va a cambiar porque yo utilice talleres o grupos cooperativos. Si cuando un estudiante sale de la clase no tiene a nadie que se preocupe y le

pueda ayudar, yo creo que la capacidad de incidir con una metodología escolar es muy, muy relativa (DOCEP5).

Son indicativas algunas apreciaciones sobre evaluación de estudiantes: “he aprendido más en metodologías de enseñanza que en evaluar de forma diferente” (DOCEP2); “con las rúbricas (LOMCE) se precisan más los criterios con los cuales evaluar, pero no los procesos” (DOCEP4); “siempre hemos evaluado contenidos, pero la evaluación de procesos es lo que más cuesta” (DOCES1); “en la mayoría de la formación sobre evaluación, nos perdemos” (DOCEP5); “¿había algún modelo para evaluar competencias? Ninguno. Y en eso llegó la LOMCE” (DOCES2); “tenemos que cambiar los modelos de exámenes que hacemos y necesitamos formación para eso” (DOCES5); “antes hacíamos una evaluación más homogeneizadora y ahora -en el contexto de un programa de calidad - es mucho más gradual, hemos aprendido a analizar y reflexionar mejor sobre datos y sacar las consecuencias que nos plantean” (DOCES4).

4.2.2. Mejora de concepciones y renovación pedagógica, coordinación y colaboración docente

Lo aprendido en relación con concepciones de la enseñanza y renovación queda ligado ahora a la colaboración docente y a proyectos de formación en los centros. Así se ve en menciones como: “se ha aprendido que hay otras maneras de enseñar que las de centrarse solo contenidos” (DOCEP2); “me he dado cuenta de que cada uno venimos con nuestras mochilas y experiencias, y que, si lo compartimos, todos nos enriquezcamos”(DOCEP4); “hoy por hoy, la renovación pedagógica no pasa tanto por el trabajo individual y que cada maestrillo siga con su librito, sino por proyectos de innovación ligados a necesidades, acuerdos y dinámicas de centro concertadas y comprometidas” (DOCEP1).

Abundan las valoraciones positivas sobre colaboración: “es nuestra línea de trabajo, de formación e innovación en el centro como un todo. Nos basamos en el consenso y, así, los aprendizajes individuales se comparten y contagian repercutiendo en nosotros y el alumnado” (DOCES4); “tenemos las clases abiertas, por lo que te coordinas sí o sí; hay que hablar y eso nos ayuda; tenemos sesiones semanales por niveles y así aprendemos juntos” (DOCEP4). En el desarrollo de un programa de calidad del que un IES se considera líder: “ello ha supuesto una formación indirecta, una organización del centro que nos ha resultado formativa” (DOCES4). Respecto al trabajo sobre competencias básicas: “una oportunidad para trabajar como centro y, también, con otros centros, para realizar enfoques interdisciplinares entre diversas áreas como plástica, física y tecnología, haciendo posible un currículo interdisciplinar” (DOCES2); “somos un colegio pequeño y colaboramos mucho; con el programa Acompañamiento (alumnos con dificultades) lo decidimos conjuntamente y lo hemos puesto en práctica” (DOCEP1); “se trabaja mucho en equipo y eso hace que nos llevemos mejor, hasta se ha reducido el absentismo docente, no solo importa lo que hacemos juntos, sino también el buen clima de compañerismo y amistad que se ha logrado”(DOCEP4); “siempre es bueno saber qué están haciendo los demás”(DOCES1); “en los claustros donde debatimos,

llegamos a acuerdos y eso es estar en el buen camino aunque se comentan errores” (DOCES3); “tenemos clases abiertas y compartimos cosas que hacemos, si no sigues reuniéndote y poniendo en común, la gente se desliga” (DOCEP2).

También existen obstáculos:

La mayor dificultad es ponernos de acuerdo, debería haber una estructura de trabajo establecida y cuando no la hay es difícil de crear, cada uno tiene su realidad distinta, aunque es bueno relacionarse para salir vivo, y por eso es tan importante crear buenos vínculos (DOCEP1);

“Creo que tenemos un profesorado bien formado, que asiste a Congresos y todo eso, pero que sin embargo no le gusta colaborar y coordinarse con otros” (ASFOR4). Importan las condiciones del puesto de trabajo: “yo soy tutora, libro como las demás y no me pueden pedir colaboración pues no tengo tiempo” (DOCEP5); “¿Cuándo se forma el profesorado? casi está obligado a formarse fuera de su horario laboral” (DOCES3); “falta de recursos y sobre todo de tiempo, si por la mañana enseñamos y nos formamos por las tardes, eso es agotador: también los docentes tenemos familias” (DOCEP1). Y una nota disonante sobre la formación autónoma como derivación administrativa de responsabilidades hacia abajo: “el CEP aboga por la formación en centro, el problema es que veladamente se quiere promover una autoformación y, así, somos nosotros los que nos tenemos que formar” (DOCES1).

4.2.3. Reflexión sobre la práctica

En relación con la reflexión sobre la práctica docente dos apreciaciones son destacables. Como una tarea urgida por desafíos habituales: “hemos realizado cambios al analizar y reflexionar sobre el entorno y cuestionarnos el propio trabajo” (DOCEP4); “al pensar sobre necesidades de las aulas hemos adoptado métodos distintos” (DOCEP1); “cuando, al aplicar evaluaciones, nos damos cuenta de que un 20% del alumnado suspende, saltan chispas y tienes que cambiar”(DOCES4); “cuando han aprobado solo cinco, te planteas yo qué he hecho”(DOCES2); en el programa de Parejas Pedagógicas, “el profesorado nos hemos visto obligados a abandonar nuestras zonas de confort teniendo que reflexionar”(DOCES1); “piensas sobre lo que no te gustó el año pasado y haces adaptaciones mejores para el alumnado en el siguiente”(DOCES5). Una reflexión, pues, situada, ligada al análisis de los resultados no satisfactorios, a retos percibidos en el medio, requiriéndose una mayor sistematización, así como reconocimiento de ciertas resistencias enquistadas en la cultura corriente y, desde luego, pendiente de una mayor formación:

Un fallo de todos a nivel general es que no sabemos todavía autoevaluar nuestro propio trabajo, creo que es algo que no nos lo han enseñado nunca, es lo que más nos cuesta y tendríamos que contar con más formación (DOCEP5);

Hay mucha resistencia a ser evaluados, yo tengo experiencia en procesos de calidad y en la evaluación del personal ha habido unas resistencias guapas; se toma como una agresión; me cuesta un mogollón, echo en falta formación para una reflexión informal pero formalizada, no sé cómo decir (DOCES5).

4.2.4. Familias y entorno

Respecto a familias y otros agentes socioeducativos prevalecen dos mensajes. De una parte, que se han llevado a cabo actividades formativas para familias sobre temas variados: TIC y tabletas en particular, participación en deberes escolares: “vino una psicóloga para aclarar dudas de las familias y dar instrucciones sobre deberes escolares” (DOCEP4); problemas de absentismo, convivencia escolar, transición a la ESO, elecciones al Consejo Escolar del Centro, etc. Ni los asesores ni los docentes mencionan haber tratado expresamente en la formación cuestiones de este tipo, salvo alguna cita a la asistencia ocasional a alguna jornada organizada por la administración sobre la participación de las familias; del todo ausente, alguna mención a otros agentes sociales y comunitarios.

Otras referencias apuntan que: “el nivel socioeconómico aquí es muy bajo, con bajas expectativas (población inmigrante) y poca importancia familiar a la educación” (DOCEP1); y la participación escasa: “organizamos un grupo de trabajo con las familias para tratar temas del colegio, a la primera reunión asistieron más de veinte personas, pero, a la segunda, solo seis” (DOCEP4). Otras denuncian el desbordamiento parental: “que te venga un padre diciendo que yo no puedo con mi hijo de dos años, dices: ¿cómo puede ser?, decimos a ver, que tiene dos años, cuando tenga doce...” (DOCEP5); “no saben ejercer, hay madres que lloran y todo porque no saben qué hacer, y les da miedo salir con el niño o la niña a la calle porque les va a montar una rabieta, hasta ese punto” (DOCEP5);

A veces oyes a tutoras que dicen: tengo reunión con los padres y no me apetece nada, y unos nervios... igual no duerme esa noche. Eso no tenía que ser así, deberíamos ver a las familias como colaboradoras en la educación, no como enemigas (DOCEP2).

En un centro implicado en Comunidades de aprendizaje se habla de otro modo:

Nuestra participación era bastante pequeña y entonces dijimos, bueno, pues ésta puede que sea una oportunidad. Hicimos el sueño (un proyecto de formación) y salió bastante bien. Se hicieron dos grupos para las tertulias. El del horario escolar es el que más éxito tiene, porque mientras están los niños en el centro ellas vienen, hacen la tertulia, están encantadas de la vida, participan un montón y luego se van y recogen a los niños (DOCEP5).

Otra interlocutora apunta: “se trabaja con los padres y todo eso, pero no hay una continuidad. En otros ciclos -infantil y primeros años- sí que se han organizado tertulias, pero en los otros, pues no, no hay prácticamente nada de eso” (DOCEP1); “tendríamos que intentar mejorar todavía más, estamos en ese proceso de reflexión que se ha visto en el centro y habría que aprovecharlo para mejorar más cosas (DOCEP5); “esos temas se trabajan poco y ahí también necesitamos una formación, tenemos lagunas importantes” (DOCEP4).

4.2.4. Teoría personal de la formación

El profesorado y los asesores han declarado, asimismo, su “teoría personal” de una buena formación y sus barreras: “la formación desde fuera tiene escasas repercusiones, se requieren acuerdos sobre necesidades surgidas desde dentro (DOCEP2); “por imposición, siempre se llega a lo mismo, a un continuo bombardeo, cada vez con últimas modas”(DOCEP5); “nosotros hacemos los proyectos no con calzador sino por surgir de nuestras necesidades” (DOCEP1); “nuestro trabajo y el del profesorado va mucho mejor cuando se apoya en una escucha atenta (a docentes) y se atiende a centro por centro” (ASFOR2);

Voy a gusto a apoyar cuando hay proyectos valorados como necesarios, cuando no gira todo en programas externos difíciles de adaptar, artificiales, gerenciales y que no generan implicación ni compromiso; cuando hay planteamientos institucionales con sentido, articulados sobre itinerarios formativos, coherentes, no en razón de cambios continuos por parte de los gobiernos: los centros nos dicen, cuando eso ocurre, no agobiéis tanto (ASFOR5).

Se valora el papel de los equipos directivos: “son un factor clave; tienen que liderar creando vínculos, afrontando resistencias y persistiendo para que se vaya entrando, todo eso importa mucho más que lo que diga la Consejería” (ASFOR2); “es fundamental que alguien, además del equipo técnico (asesoramiento), tire del carro desde dentro, pues al fin y al cabo es el claustro el que tiene que decidir si quiere o no formación” (ASFOR1). O se cuestionan ciertas políticas de la administración: “se utiliza una política zanahoria, al inicio de proyectos te prometen todo, pero luego te dejan tirado” (DOCEP4).

5. Discusión

Los resultados presentados ofrecen una imagen aproximada, no plena ni objetiva, del panorama referido a aprendizajes docentes y formación continuada. Es matizable porque, de un lado, ha sido por los dispositivos teóricos y metodológicos aplicados (otras lentes seguramente habrían ofrecido hallazgos distintos); de otro, porque la pluralidad y complejidad del aprendizaje docente desborda ampliamente las posibilidades de una investigación como la realizada. A pesar de ello, se han podido captar indicios de una formación con luces y con sombras: no ha sido estéril, pero tendría por delante un largo recorrido de mejoras.

Procede advertir, en primer lugar, que mientras los datos cuantitativos remiten a una imagen general (muestra total) que resulta menos precisa y positiva que la mostrada por los cualitativos (docentes, grupos y centros más implicados). Es en estos donde hay destellos de una formación e innovación provechosa, no solo para el profesorado y los centros, sino también, con los matices pertinentes, para el alumnado (ver el artículo siguiente). Una cuestión teóricamente relevante es la que tiene que ver con que los aprendizajes más destacables, lo han sido en tanto que

ligados a proyectos. Sobre todo, porque, independiente de su origen y naturaleza, han sido reconstruidos y desarrollados activamente por el profesorado en los centros, confirmándose en nuestra investigación aspectos del desarrollo profesional bien refrendados en la literatura especializada (Timperley, 2007).

En segundo término, la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos posibilita una mejor interpretación. Dado lo expuesto en los artículos anteriores sobre contenidos y actividades formativas, cabría haber esperado que el aprendizaje de metodologías de enseñanza hubiera sido mejor valorado. Los hallados al estudiar nuestra dimensión, sin embargo, no lo corroboran, tal como se mostró en la Figura 2. Ello nos llevó a levantar la sospecha de una formación más teórica que práctica. A su vez, la información cualitativa da pie a matizaciones al respecto, concretamente al destacar que varios aspectos de la enseñanza (metodologías, motivación e implicación, clima y relaciones en las aulas) han sido reseñados. Sobre todo, cuando se han llevado a cabo proyectos conectados, asumidos y desarrollados por el profesorado y los centros con dinámicas de colaboración.

Ello vendría a confirmar en nuestro caso que, en lugar de aquellos planteamientos un tanto simplistas, que contraponen la formación externa y la innovación desde la base, el desarrollo profesional más adecuado está llamado a combinar e integrar adecuadamente ambos enfoques (Hardy, 2012; Stoll et al, 2012).

La formación centrada en el conocimiento externo no va lejos a menos que sea relevante, conecte y sea reconstruida por los sujetos y centros, pero las dinámicas internas tampoco, a menos que sus condiciones y procesos transformen, en y para la acción, contenidos relevantes (Timperley, Wilson, Barrar y Fung, 2007). Metodológicamente hablando, ello significa que, al investigar sobre aprendizajes docentes y formación, es necesario poner más la mirada en elementos relacionados (proyectos, propuestas, contenidos, pensamiento y prácticas docentes, relatos narrativos) que separados (relaciones de ítems aislados y puntuaciones numéricas por parte de los sujetos). De ese modo se captan mejor los significados y sus tramas teórico-prácticas.

En tercer lugar, la información recabada abunda en que el aprendizaje docente consta de elementos cognitivos, prácticos, emocionales y sociales. Los datos cualitativos permiten apreciar y matizar aspectos como el clima de aula y la implicación del alumnado, bien valorados en el cuestionario. En un sentido, al reconocer que determinados programas de convivencia los han mejorado; en otro, revelando que, en la actualidad, a la profesión no solo se le está requiriendo una mayor implicación afectiva por el alumnado, sino también por aquellas familias de cuyo desbordamiento parental hablan, no sin lamentos, nuestros informantes. Su ausencia o desconocimiento en la formación al uso es uno de los vacíos dignos de atención, más seguramente en línea con propuestas como las formuladas por Day y Gu (2015) que, con otras, hoy de moda, centradas en el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional como algo desgajado de otros elementos de la enseñanza-aprendizaje y la profesión docente.

En cuarto lugar, la coordinación y colaboración docente, que aparecen en el cuestionario como algo sobre lo cual la formación habría tenido una escasa incidencia (así se documentó también en TALIS), aparecen con otras caras en los estudios de casos: ha sido clave y vertebradora de la formación e innovación. Y no solo como un recurso instrumental, sino más bien expresivo. Se valora el papel central, no de cómo hacer, sino más bien de los vínculos emocionales y sociales, el apoyo mutuo, las relaciones de compañerismo, de amistad incluso. Se refuerza así la idea de que el desarrollo profesional no es ajeno a la cultura organizativa, a las normas compartidas, al liderazgo y las condiciones del puesto de trabajo, ni tampoco al clima creado y sostenido en los centros: el denominado capital profesional es una síntesis de todo ello (Hargreaves y Fullan, 2014). Se trata, por lo demás, de una cuestión compleja que no radica ni se resuelve exclusivamente en las organizaciones escolares, sino también en el tipo de políticas administrativas aplicadas, tema al que aquí se han referido los informantes, aunque tangencialmente, y ha surgido en otros capítulos del Monográfico.

En quinto lugar, los datos cuantitativos y los cualitativos coinciden en que la perenne y compleja cuestión referida a la comprensión y respuestas a la diversidad no está quedando bien parada. En los primeros es objeto de las puntuaciones más bajas, en los segundos, de ideas y prácticas dignas de atención. En concreto, por el lenguaje dominante que la desplaza fuera del aula ordinaria, a programas especiales. Cuando se habla de contextos sociales y familiares en desventaja, el profesorado reconoce sus limitaciones, casi impotencia.

Es significativo al respecto el hecho de que, al referirse a familias, hablan más de la formación para ellas que de la formación y aprendizaje docente sobre las mismas, sobre la construcción de alianzas y, así, dar entrada a las cuestiones socioculturales asociadas (Zeichner, Bowman, Guillen y Napolitan, 2016). Tales ausencias en los contenidos (recuérdese el artículo correspondiente) y en las metodologías (cerradas sobre el profesorado) crean la imagen de una formación docente que no los considera como sería menester. Por extensión, ello explicaría que sea tan escasa su incidencia en el desarrollo de los aprendizajes correspondientes, contribuyendo a que, en los centros y aulas, aunque fuera solo en lo que les toca, la diversidad persista como el gran reto pendiente.

Los indicios apreciados disuaden, por la ya dicho, respuestas taxativas a las cuestiones de investigación planteadas. En términos generales, la formación en la que se ha participado habría propiciado más ciertos aprendizajes conceptuales y actitudes (¿políticamente correctas?), y en menor grado la adquisición y capacidad flexible de aplicación de nuevas metodologías y recursos didácticos. Objeto de estudios más precisos habrían de ser, entre otras, las diferencias apreciadas por sexo y etapas educativas en las que aquí no podemos abundar.

Las zonas más oscuras, en todo caso, apuntan a su escasa incidencia en la reflexión sobre la práctica, la colaboración docente, la comprensión y respuestas a la diversidad, la evaluación del alumnado, las familias y otros agentes sociales. Todos realmente complejos de aprender, pero, lo son todavía más, cuando no se incluyen y

se trabaja sobre los mismos. Es cierto que los datos cualitativos nos ofrecen una imagen más positiva; pero en esas cuestiones más difíciles, también con limitaciones manifiestas.

El modelo de profesorado que cabe inferir de lo anterior es heterogéneo. No podría decirse que, en sentido estricto, ha sido técnico: además de metodologías, también ha habido cambios en concepciones y actitudes. Por tanto, también se han hallado indicios como para sostener que se haya estimulado una profesionalidad activa en la construcción de saberes y prácticas. Pero, desde luego, el modelo docente más descuidado es el relativo a valores, principios y contenidos socioculturales, y los correspondientes aprendizajes, que son esenciales en el pensamiento, las sensibilidades y capacidades, los compromisos con una educación justa y equitativa. Los resultados observados sobre aprendizajes docentes resultan bastante congruentes con políticas de formación que, como se señaló en el artículo sobre ellas, han hecho, como mucho, menciones retóricas a estas cuestiones. Asimismo, con la selección de ciertos contenidos y la marginación de otros; con la hegemonía de ciertas metodologías formativas y el descuido de otras; con la persistencia de una formación como un asunto individual más que colegiado e institucional.

Las implicaciones más destacables que cabe derivar no solo reclaman una reconsideración a fondo de los propósitos, contenidos y oportunidades formativas, sino también del gobierno y la gestión de los centros como lugares de trabajo y de aprendizaje docente. Para avanzar en este ámbito, además de proyectos y responsabilidades docentes e institucionales particulares, se requieren políticas alternativas por parte de las administraciones, firmemente empeñadas en que la formación continuada necesaria no sea algo fortuito ni propio de oasis particulares, sino, más bien, una característica sistémica de las administraciones autónomas y nacionales.

Referencias bibliográficas

- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (14). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/838>.
- 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.
- Autor, 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.
- Autor, y Autor, F. (2015). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y de los efectos de la formación docente? En en

- Assunção, M. y otros (Eds.) Desafíos curriculares e pedagógicos na formação. Braga: Ed. Pedagogicas.
- Autor, González, M^a. T. y Rodríguez, M^a. J. (2016, en prensa) Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? Educación XXI.
- Ball, S. (2010) Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35 (2), 37-55.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Brown Easton, L. (2008) From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, June, 755-761.
- Cochram-Smith, M. (2001) Constructing Outcomes in Teacher Education. Policy, Practices and Pitfalls. *Eduational Policy Analysis Archives*, 9 (11), 1-51
- Coffield, K. (2012) Why the McKinsey reports will not improve school systems, *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149.
- Creemers, B., Kyriakidis, L & Antoniou, P. (2013) *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. New York: Springer.
- Day, Ch. & Gu, Q. (2015) *Educadores resilientes, Escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Dumond, H., Instance, D. & Benavides, F. (2010) *The Nature of Learning. Using Research to Inspiring Practice*. Bruxelles: CERI-OECD.
- Eraut, M. (2012) Developing a Broader Approach to Professional Learning. En A. McKee, M. Eraut (eds.), *Learning Trajectories, Innovation and Identity for 21 Professional Development*. Innovation and Change in Professional Education 7, Springer Science
- EU (2012) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission. Staff Working Document. Strasbourg. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu>
- EU (2013). Supporting teacher competence for better learning outcomes. Recuperado de ec.europa.eu/dgs/education_culture/teachercomp_en.pdf.
- Fernstenmacher, G. & Richardson, V. (2005) On Making Determinations of Quality in Teaching. *Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences*. Recuperado de www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014) *Capital profesional*. Madrid: Morata.

- Hardy, I. (2012) *The Politics of Teacher Professional Development. Policy, Research and Practice*. New York: Routledge.
- Kelly, P. (2006). What is Teacher Learning? A sociocultural perspective. *Oxford Review of Education*, 34(4), 505-519.
- Labaree, D. (2008). The winning way of losing strategy. Educationizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-461.
- Méndez, I. (2016) *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de Talis 2013 y Pisa 2012*. Fundación Santillana, MEC. Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/inee/.../practicasdcentesyrendimientoestudiantil.pdf
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. (2011). *Literature Review on Teacher Education in the 21st. Century*. The Scottish Government. Recuperado de www.scotland.gov.uk/insight.
- Opfer, V. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Development. *Review of Educational Research September*, 81(3), 376-407.
- Oser, F., Achtenhagen, F. & Renold, U. (2006). *Competences Oriented Teacher Training. Old Research Demand and New Pathways*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Gilat, I. Z. (2015). “Official policies” and “teachers’ tendency to act”: Exploring the discrepancies in teachers’ perceptions. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (82).
- Stoll, L., Harris, A. & Handscomb G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims for research*. National College for School Leadership. Recuperado de www.gov.uk/nationalcollege.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD. Recuperado de www.oecd.org/publishing/corrigenda.
- TALIS (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. OECD. Recuperado de www.mced.gob.es/inee.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis*. Recuperado de <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/BES>

- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C., & Odell, S. (2011). Quality Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338.
- Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Educacion*, 60(3), 207-212.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.
- Zeichner, K. (2006). Different Conceptions of Teacher Expertise and Teacher Education in the USA. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 60-79.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L. & Napolitan, K. (2016) Engaging and Working in Solidarity With Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. *Journal of Teacher Education*, August, 1-14.