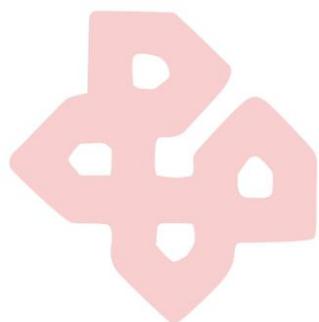




## MONOGRÁFICO

# LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

*In service Teacher training of compulsory education in the Spanish context*



*Juan Manuel Escudero Muñoz*  
*Universidad de Murcia*  
E-mail: [jumaes@um.es](mailto:jumaes@um.es)

### 1. Introducción

Los artículos que componen este Monográfico proceden de una investigación sobre la formación continuada del profesorado de educación obligatoria en el sistema educativo español, llevada a cabo en varias Comunidades Autónomas (CCAA) - Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco- entre los años 2012-2016 por un grupo de investigadores de las respectivas Facultades de Educación<sup>1</sup>. El estudio ha

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria 2011-2012, titulado "La formación continua del profesorado de educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes" (Referencia: EDU2012- 38787). Hacemos explícito asimismo nuestro agradecimiento a Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado por la buena acogida a la publicación de los resultados de dicho proyecto.

sido posible gracias a la colaboración del personal -asesores, directivos o coordinadores de Centros de Profesores (CEP, CPR, CAFI, BERRITXEGUNE) - y la autorización de responsables de formación docente en las diferentes administraciones territoriales; a todos y todas ellas el más sincero agradecimiento.

En la decisión de elaborar y solicitar la investigación tuvo una influencia destacable un trabajo previo sobre el éxito y el fracaso escolar enfocado desde la perspectiva de la inclusión-exclusión educativa (Escudero, 2013). Entonces centramos la atención en una serie de programas extraordinarios en la ESO como son la diversificación curricular (PDC), iniciación profesional del alumnado en situación de vulnerabilidad (entonces PIP, posteriormente PCPI y en la actualidad PRF) y otros de educación compensatoria. Todos ellos destinados al alumnado con serios riesgos de no obtener el graduado correspondiente o salir del sistema sin unos mínimos imprescindibles de formación.

Uno de los resultados que más nos llamó la atención fue que tanto el profesorado de las aulas ordinarias como el que estaba trabajando en dichos programas extraordinarios mostró una escasa valoración de la formación docente. Quienes estaban enseñando en los mismos declararon que ni antes de entrar ni durante su trabajo en ellos habían contado con alguna preparación pedagógica específica para entender y afrontar las situaciones de estudiantes en serios riesgos de exclusión. Y todavía nos resultó más llamativo que, en realidad, unos y otros venían a coincidir en que la formación del profesorado no era precisamente uno de los temas más urgente y necesario para afrontar el fracaso escolar y el trabajo con el alumnado en mayor situación de riesgo de exclusión. Este dato cuyas explicaciones pueden ser diferentes pero que, a fin de cuentas, no dejar de ser discordante con el mejor conocimiento y experiencias disponibles relativas al sostenimiento de medidas necesarias de mejoras, constituyó, pues, una de las razones que provocaron el proyecto de investigación en cuestión.

El hecho de valorar el papel y las contribuciones de la formación docente no supone pasar por alto la pluralidad de factores, dinámicas y agentes que, situados en niveles socioeducativos macro, meso y micro, intervienen en la fabricación y sanción del éxito y el fracaso escolar. Está sobradamente justificado y reconocido, sin embargo, que el profesorado y su desarrollo profesional son registros ineludibles en general y, más en particular, en un tramo como el de la escolaridad obligatoria donde el derecho a la educación de todas las personas reviste significados y es requerido por imperativos morales. Bajo tal supuesto, cobró pertinencia una cuestión como la siguiente que ha vertebrado la investigación: ¿podrían estar ocurriendo ciertas omisiones en materia de preparación docente o posibles desenfoques conceptuales y prácticos en las políticas y programas de desarrollo profesional docente en los últimos años por parte de diferentes CCAA del sistema educativo nacional?

Unas cuantas razones adicionales contribuyeron a diseñar y acometer un estudio que había de ir destinado a despejar en lo posible ese interrogante. La primera, el valor clave de la educación obligatoria como derecho esencial de todas

las personas que, por lo tanto, debiera estarse garantizando efectivamente mucho mejor que lo que la realidad de los hechos sigue mostrando en nuestro sistema educativo. Aunque existen diferencias al respecto entre las CCAA, el logro de una educación realmente inclusiva y justa sigue siendo, por imperativos sociales y morales, uno de los retos escolares que no se acaba de afrontar como debiera en tiempos en los que, al lado de avances innegables, persisten desigualdades injustificables. No procede atribuir más responsabilidades de las debidas a la formación continuada del profesorado, pero no es descabellado sostener que, quizás, podrían existir mayores márgenes de posibilidad y de respuestas que las que realmente se están aprovechando en esos ámbitos y con dichos propósitos.

Dos, el profesorado y su desarrollo profesional están concitando un interés teórico, investigador, político y práctico que, si cabe, es mayor todavía en las últimas décadas que antaño. Uno y otro -en ocasiones con desmesura- son definidos como factores clave de la calidad de la educación. Contando con el conocimiento y la experiencia acumulada por doquier, y conocedores al tiempo de que una cosa son las retóricas y buenas intenciones y otra, las decisiones y las prácticas, nos pareció que era pertinente y oportuno el intento de arrojar algunas luces acerca de cuáles están siendo las ideas y discursos dominantes al respecto en nuestro entorno, en qué decisiones y prácticas se están traduciendo, cuáles están siendo sus posibles efectos o consecuencias. Este ha sido precisamente el foco de la mirada aplicada a la formación continuada del profesorado, siendo conscientes, en todo caso, de que no puede desgajarse del continuo más amplio del que forma parte, desde la mayor o menor atracción de esta profesión y la formación inicial, hasta la selección y entrada en el sistema, así como de otros asuntos curriculares, organizativos, sociales y políticos.

Tres, una atención particular a algunas claves por las cuales el desarrollo profesional supone, en la actualidad, un foco singular de atención a escala internacional. Por citar una referencia del contexto de la Unión Europea, un documento ilustrativo (EC, 2012), además de poner el acento coyuntural sobre ella dados los fuertes recortes en la contratación de nuevo personal debidos a los efectos de la crisis (y seguramente también a una agenda ideológica no confesada), se aludía a otras urgencias y motivos más sustantivos. Del profesorado, seguía diciéndose, no solo se exige y demanda hoy con argumentos diversos y fundados una comprensión profunda de lo que está ocurriendo más allá de las escuelas y sus impactos personales y profesionales, sino también el desarrollo y la asunción de nuevos propósitos morales, la construcción de determinadas identidades personales y colegiadas, la adquisición y el despliegue de una inteligencia adaptativa y, simultáneamente, la asunción de determinados valores éticos y compromisos consecuentes con la inserción del propio trabajo bajo los auspicios de profundas transformaciones educativas, sociales, democráticas, justas y equitativas. La formación continuada de quienes apuestan, quienes entran y ejercen la docencia, no es ninguna piedra filosofal, pero resulta seguramente ineludible.

Finalmente, el hecho de que, como ha sucedido en el panorama internacional de los países desarrollados, en el contexto nacional, de un lado, se han dedicado recursos financieros y humanos cuantiosos, dispuesto y aplicado todo tipo de programas y actividades a la formación del profesorado en ejercicio a través de innumerables oportunidades, unas formales y oficiales organizadas y apoyadas desde fuera de los centros, otras informales y más o menos sistemáticas dentro de los mismos; de otro, sin embargo, poco se sabe con fundamento acerca de lo que ha ocurrido en el sistema de desarrollo profesional.

Se ha repetido hasta la saciedad que lo que importa no es tanto la cantidad como la calidad de la formación, su rigor intelectual y relevancia práctica, sus contribuciones valiosas al profesorado, la construcción de organizaciones escolares efectivamente centradas y comprometidas con el aprendizaje del alumnado y del mismo profesorado. La realidad de los hechos de las políticas y prácticas en este ámbito dista frecuentemente de la teoría, del conocimiento y las recomendaciones laboriosamente creadas y contrastadas. En el panorama internacional, incluso en los países más desarrollados, la formación continuada (así como también la de otras etapas de la profesionalización docente) sigue siendo objeto de reiteradas lamentaciones: falta de rigor intelectual, de vertebración, de relevancia práctica, de incidencia significativa en la renovación pedagógica y la trayectoria escolar de muchos niños y jóvenes. Pero, a la postre, no sería tan serio ese problema -que ciertamente lo es - como el hecho de que persistan diferencias impresionantes entre los países y, en ocasiones, también dentro de cada uno (territorios, zonas u otras demarcaciones) quedan invisibles regularmente, sin dedicar el esfuerzo y la atención debida a sus procesos y resultados.

En ausencia de un conocimiento fundado sobre las condiciones, dinámicas, logros y debilidades del desarrollo profesional, son prácticamente imposibles de entender las fracturas que en determinados contextos puedan estarse dando entre las retóricas y buenas intenciones que abundan en este ámbito y las decisiones estructurales y estratégicas que se adoptan y aplican. De ese modo, el oportunismo político puede llevar a persistir en medidas arbitrarias, al margen de criterios basados en la experiencia y el conocimiento mejor contrastado y, tal vez, hasta del sentido común. Sin un conocimiento de base, una rendición de cuentas y la generación de un discurso público conveniente, concretamente en un tema tan relevante como la preparación docente, la salvaguarda del bien común de la educación puede estarse poniendo seriamente en cuestión.

En el contexto español, una vez que a mediados de los ochenta se crearon los Centros de Profesores (mantenidos mal que bien hasta la fecha salvo en algunas CCAA), la formación continuada del profesorado no ha adolecido de falta de oportunidades y recursos. Unas y otras han sido muchas y diversas y, a buen seguro, muchas de ellas merecen reconocimiento y valoración. Pero hayan sido unos u otros los trayectos recorridos, uno de los problemas más de fondo ha sido, ya desde antaño, la persistencia de un desconocimiento indebido sobre cómo y por qué las cosas en este terreno han discurrido como han hecho. La investigación de alcance ha

sido realmente escasa por no decir inexistente. Hasta el punto de que la más reciente y disponible ha procedido de fuera: de hecho, el informe TALIS sobre el tema, realizado a iniciativa de la OCDE, es el estudio general y más relevante que cabe mencionar. Es cierto que las competencias en la materia se transfirieron hace años a las CCAA, pero ello no explicaría suficientemente que ni a escala territorial o nacional se hayan cometido tantas omisiones investigadoras.

## 2. Objetivos de la investigación y marco teórico

Hubiera sido pretenciosa por parte del equipo de investigación la ambición complicada y desbordante de llenar efectivamente ese vacío, fuera por nuestras propias limitaciones y recursos escasos o por la dificultad de lograr las complicidades de otros agentes que habrían sido deseables. Nuestro propósito ha sido, por lo tanto, más modesto y realista, aunque no por ello se renunció a formular y procurar responder a una serie de objetivos exploratorios, recabando información teórica y prácticamente pertinente, documentando ideas y prácticas, haciendo un esfuerzo de análisis y comprensión que pudiera arrojar conclusiones e implicaciones de algún interés. Las cuestiones generales de la investigación formuladas a modo de objetivos fueron:

- Analizar y valorar las políticas de profesorado y formación continuada en varias Comunidades Autónomas españolas.
- Analizar y valorar, tomando en consideración las perspectivas y valoraciones del profesorado y otros agentes, la formación que ha venido ocurriendo en las zonas correspondientes a una muestra de Centros de Profesores-
- Analizar y valorar la organización y el apoyo al desarrollo profesional desde los Centros de Profesores y en centros escolares de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Estudiar y comprender la incidencia o no de la formación en el aprendizaje docente y en las prácticas y relaciones pedagógicas en una serie de aulas tomadas como casos.
- Explorar la existencia de relaciones entre la formación del profesorado y su incidencia en la enseñanza y la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado.
- Comparar los resultados anteriores atendiendo a las políticas y prácticas formativas promovidas y realizadas en las CCAA involucradas.
- Formular propuestas de mejora en materia de formación continuada del profesorado.

Como puede apreciarse, se trata de una serie de objetivos generales que ponen el foco sobre aspectos de la formación continuada sobradamente refrendados en el panorama nacional y extranjero. El marco teórico, que ha sido compartido por

todas las aportaciones que se ofrecen en el Monográfico, ha permitido orientar y tratar las dimensiones más específicas. En cada texto se ha elaborado, a su vez, una fundamentación conceptual propia, formulado cuestiones específicas de investigación, descrito los instrumentos de cuya aplicación se han derivado hallazgos que se analizan y discuten dando pie a determinadas conclusiones e implicaciones.

Sin embargo, con la idea de mantener una visión global y evitar reiteraciones innecesarias en cada uno de los artículos, se describen a continuación aquellos aspectos que comparten todas las aportaciones, como son el marco teórico que ha presidido la investigación y los relativos al diseño -metodología, instrumentos y tratamiento de la información. Y se avanza antes de finalizar, una lectura transversal de las contribuciones y resultados parciales, poniendo de relieve los mensajes más relevantes que emergen del conjunto.

Las cuestiones generales de la investigación surgieron del marco conceptual que se elaboró y fue tomado para la fundamentación y el diseño el estudio y, asimismo, el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados. En la figura que aparece más abajo se identifican varios niveles y diferentes dimensiones de la formación continuada o el desarrollo profesional docente. Está basada en la propuesta teórica planteada por Guskey (2002) hace algunos años y cuyos ecos han sido notables en la investigación y evaluación del desarrollo profesional; formalmente ha constituido el marco teórico de la investigación llevada a cabo..

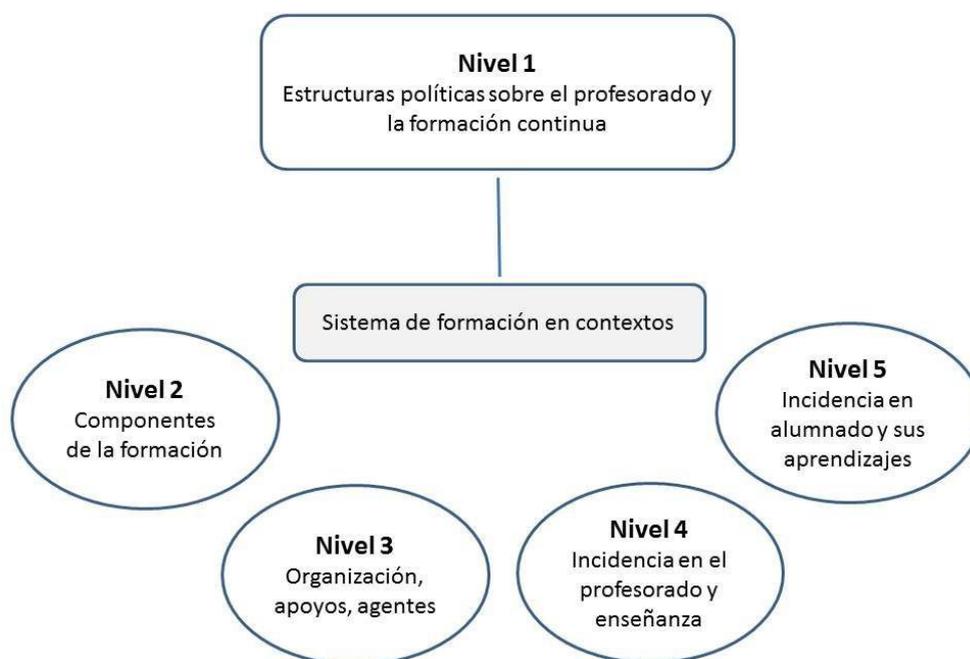


Figura 1. Dimensiones en torno a las cuales se articuló nuestra mirada sobre la formación continuada

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Guskey (2002).

Ese modelo teórico reconoce, en el nivel 1, el papel y la importancia de las políticas de los poderes públicos y las administraciones en materia de profesorado y su formación continuada y, sosteniendo determinadas relaciones con él, los otros niveles y dimensiones, constitutivas de los programas, por así decirlo, a través de los cuales se realizan en tiempos, contextos y a través de diversas formas y condiciones ciertas oportunidades de desarrollo profesional.

Las dimensiones de la formación señaladas en el esquema precedente son las que han dado lugar a las diferentes contribuciones a este Monográfico, relacionadas, como se verá con más detalle, con discursos y políticas oficiales de las diferentes CCAA, los contenidos y metodologías de la formación, aprendizajes docentes e incidencia en aulas y alumnado. Así como la fuente antes citada sirvió para componer el conjunto de tales dimensiones, la revisión de otras referencias también valiosas y actualizadas han permitido tomar decisiones más finas acerca de qué estudiar y cómo hacerlo.

En la fase inicial del diseño de la investigación se tomaron especialmente en cuenta una serie de aportaciones que nos fueron de utilidad (Bolívar, 2006; Borko, 2004; Cochram-Smith, 2005; Easton, 2008; Escudero, 2011; Marcelo & Vaillant, 2009; Montero, 2006; Pérez Gómez, 2010; Timperlye & Lee, 2008; Wei, Darling Hammond, Adamson & Andradee, 2010; Wilson & Berne, 1999) que, a lo largo del proceso de desarrollo de la investigación, se han ido extendiendo a otras fuentes igualmente valiosas (Cochram-Smith & Villegas, 2015; Ingvarson, Reid, Buckley & Masters, 2014; Little, 2006; Reid, 2016; Stoll, Harris y Handscomb, 2012; Zeichner, Bowman, Guillen & Napolitan, 2016).

Los avances de la investigación y la teoría en el campo han producido reconsideraciones conceptuales y prácticas importantes, superando una visión restringida de la formación-durante-el-ejercicio de la enseñanza como mero “reciclaje”, consistente en la provisión (transmisión) externa de conocimientos y metodologías (conocimiento para, conocimiento experto), y su adquisición y aplicación, sin más, por el profesorado. La noción de desarrollo profesional ha ido concitando un mayor consenso, al representar una concepción alternativa, mejor fundada y más prometedora. Significó un vuelco notable en las ideas, proyectos e investigaciones en el campo, llegando a constituir lo que, con los años, ha sido denominado un nuevo paradigma del desarrollo profesional del profesorado (Borko, Jacobs & Koellner, 2010). Las concepciones más actuales sostienen una consideración explícita del profesorado como agente protagonista individual y colegiado de su propia formación; que la formación continuada ha de apoyarse simultáneamente sobre el conocimiento externo -“conocimiento para” - y el “conocimiento de” los docentes (epistemología situada en y para la transformación de la profesión y la práctica profesional). Consiguientemente, en lugar de actividades ocasionales y localizadas fuera del lugar de trabajo, se aboga por un desarrollo profesional sostenido y coherente a lo largo del tiempo, estrechamente ligado al día a día del ejercicio profesional, promovido y apoyado por los centros, el gobierno y la gestión de los mismos, por el liderazgo escolar (participado y distribuido). Se reconoce que

precisa de condiciones laborales idóneas del puesto de trabajo que hagan posible oportunidades y actividades de construcción reflexiva y crítica del conocimiento, el desarrollo de capital profesional que integre capacidades individuales, colegiadas y toma de decisiones fundadas (Fullan & Hargreaves, 2014). Adoptando lentes de un mayor angular, se han ido afianzando ideas a favor de la formación dentro y para la renovación curricular y pedagógica, y no solo referida a docentes, sino también a otros agentes dentro de las organizaciones escolares (directivos, orientadores, etc.) y, por supuesto, de las administraciones de la educación (responsables de programas, evaluadores, inspectores, formadores, asesores), incluso de otros agentes sociales (familias, comunidades, etc.).

Es de notar asimismo un movimiento que, dentro de esas nuevas coordenadas, ha llevado a ir más allá del desarrollo profesional en sí y para sí. En esencia, al poner el acento como es menester sobre sus razones de ser: facilitar aprendizajes docentes cognitivos, emocionales y sociales, renovación pedagógica y conexiones positivas con la experiencia escolar y los resultados de aprendizaje del alumnado. Así las cosas, ha ido creciendo, más y más, el supuesto de que la investigación en este campo no solo ha de ocuparse de analizar el valor, el rigor y la relevancia práctica de la formación, sino también las condiciones en que ocurre, los procesos que propicia y los resultados diversos a cuyo logro contribuye en mayor o menor medida.

El modo en que tales supuestos y decisiones consecuentes sean tomadas en consideración al justificar, decidir y articular los contextos, condiciones, propósitos, relaciones y estrategias, percepciones, trayectorias personales y colegiadas de los docentes, pueden construirse unas u otras opciones de desarrollo profesional. Cuando es de alta calidad -un tema ampliamente debatido y considerado - cabría esperar que contribuya a activar, dados ciertos recursos materiales, psicosociales, organizativos y culturales, un abanico de aprendizajes docentes y, en los mejores supuestos, dejar huellas positivas en la profesionalidad docente (modelos de profesorado), los centros, la enseñanza y el sistema educativo correspondiente. Tales criterios pueden servir para describir, analizar y valorar la formación que viene ocurriendo y, si fuera el caso, arrojar implicaciones teóricas y prácticas dignas de consideración.

Al profundizar en la comprensión y tomar buena nota de la pluralidad de factores, dinámicas, agentes e intereses implicados en la formación del profesorado - que además de profesionales, organizativos, curriculares y pedagógicos, también son de naturaleza sociopolítica y cultural - se ha llegado a entender mejor que las relaciones esperables entre su orientación y propósitos (si son aceptables), los referentes teóricos (si son idóneas y fundados) y las decisiones tomadas (si son coherentes en contenidos, actividades, relaciones y condiciones), no son lineales ni previsibles sino complejas e inciertas (Cochram-Smith, Ell, Grudnoff, Ludlow, Haigh & Hill, 2014). A fin de cuenta porque, en lo más personal y micro, la formación es construida, es decir, percibida, valorada, procesada y reconstruida del modo que fuere por los sujetos, pudiendo ocurrir no solo una participación e implicación efectiva, sino también indiferencias, resistencias pasivas o rechazos manifiestos. En todo caso, los cambios que en el mejor de los supuestos pudieran generarse no

quedarán libres de la conocida tensión entre continuidad e innovación, entre la adquisición y el desarrollo de aprendizajes nuevos y la persistencia de regularidades del pasado y el presente cuyo sostenimiento puede ser tan conveniente para mantener historias e identidades que valga la pena sostener como, quizás, des- aprender ideas y rutinas que sería saludable cuestionar.

Además de ese plano personal y micro donde se despliega la formación continuada, ha de ser relacionada al tiempo con otros más amplios de carácter meso (políticas y decisiones educativas en materia de centros, currículo, enseñanza, profesorado y formación), así como también con otros de carácter estructural y macro: ideologías sociales y fuerzas hegemónicas que pugnan por establecer, imponer y requerir determinadas visiones de la profesión y su profesionalización, un tema de análisis y controversias actuales, algunas virulentas, en el contexto de las políticas neoliberales y sus efectos a escala global (Ball, 2015; Hardy, 2012). Como podrá verse, este conjunto de ideas antiguas y emergentes, políticas, intereses y sus proyecciones sobre los programas formativos estudiados son tomados en consideración en los diferentes artículos que se ofrecen en el Monográfico.

### **3. El diseño y desarrollo metodológico de la investigación**

Desde un punto de vista metodológico, la investigación llevada a cabo, si se atiende a la pluralidad de dimensiones y cuestiones por responder, no podría sino incluir una diversidad de herramientas, aunque dentro de un enfoque de corte básicamente interpretativo. Se trata de un enfoque bien reconocido en la investigación educativa en general y en la más específica del desarrollo profesional (Borko, Liston & Witcomb 2007), un ámbito en el que también operan otros. Entre los que esos mismos autores exponen figuran los análisis que pretenden establecer relaciones causa-efecto entre las variables implicadas en los programas formativos, el movimiento del profesor investigador y uno donde se echa mano de diseños consistentes en el diagnóstico de determinados programas formativos y el desarrollo de actividades formativas bien contextualizadas y llevadas a cabo a través de investigaciones colegiadas y participativas entre investigadores, centros y profesores. En nuestro caso se ha utilizado, como se decía, un enfoque de corte interpretativo, reconociendo que, al menos en parte, las perspectivas de los sujetos (profesorado, asesores, administradores u otros agentes implicados) representan una vía de acercamiento y una expresión de los significados, percepciones y juicios que han conformado los programas, procesos y resultados de la formación continuada.

Como quiera que ese enfoque tiene sus limitaciones por el hecho de poner el acento en lo que son los puntos de vista de los sujetos, se ha completado con otros análisis e instrumentos variados; precisamente, con la intención de obtener una visión lo más rica posible. En ese sentido, se ha utilizado el análisis documental para estudiar las políticas y discursos oficiales de la formación (análisis crítico del discurso más en concreto) y, para otras dimensiones como los contenidos, actividades formativas, aprendizajes docentes e incidencia en las aulas y el alumnado del

desarrollo profesional, se ha recurrido a instrumentos generadores de datos cuantitativos y cualitativos: un cuestionario online para el estudio de campo, guías de entrevistas semi-estructuradas con el personal de los CEP, los responsables de la administración y, en algún caso, con grupos de estudiantes. Para el análisis de experiencias y prácticas en las aulas y centros, que han formado parte de estudios de caso llevados a cabo, se han elaborado y utilizado protocolos ad hoc y esquemas conceptuales que han servido para orientar la redacción de relatos de la enseñanza. De ese modo, ha sido posible triangular informaciones de carácter cuantitativo y cualitativo que, como se ilustra en los artículos correspondientes, ayuda a precisar y contrastar los hallazgos encontrados.

El enfoque adoptado y los instrumentos diseñados y aplicados han hecho posible recabar y contrastar las voces de diferentes agentes involucrados en las políticas y prácticas de la formación continuada. En la medida en que reflejan las perspectivas subjetivas de los informantes merecen ser tomadas con cautelas a la hora de interpretar y valorar las realidades y mensajes que transmiten. Pero, precisamente por constituir ciertas evidencias de cómo los sujetos cualificados que las han emitido han significado y construido la formación, merecen alguna consideración en tanto que, cuanto menos, aproximaciones al objeto de estudio. No ha lugar por lo mismo a generalizar los resultados alcanzados (se refieren a determinados contextos y, dentro de los mismos, a muestreos singulares), pero por la credibilidad que se ha logrado al triangular instrumentos y voces de sujetos diferentes, los hallazgos ofrecen una cierta fotografía del estado de la cuestión en el contexto nacional, una mezcla de claros y oscuros a los que atender y no pocas cuestiones abiertas para seguir investigando.

El estudio de campo llevado a cabo se ha desarrollado en varias CCAA (Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia, País Vasco). En cada una de ellas se seleccionaron determinados centros de formación (CEP, CPR, CAFI, BERRITXEGUNE) y, en sus demarcaciones, con la orientación y el apoyo de asesores se eligieron casos de centros, atendiendo al criterio de aquellos de cuyos docentes hubieran tenido una participación explícita en actividades de formación externa y también otras dentro de los centros, a través de las propias dinámicas y actuaciones referidas a conectar formación y renovación pedagógica.

Los datos cuantitativos fueron recogidos a través de un cuestionario online, basado en el marco teórico. Constó de diversos ítems de identificación (CCAA de pertenencia, sexo, educación primaria y secundaria obligatoria) y otros más agrupados en las dimensiones estudiadas: contenidos de la formación, actividades formativas, aprendizajes docentes, incidencia en las aulas y el alumnado; en cada artículo se da cumplida cuenta de los correspondientes. El análisis de los datos ha permitido computar tanto la participación en formación como la valoración del mayor o menor provecho atribuido a los diferentes aspectos sometidos a la valoración de los informantes.

La información cuantitativa procede de un cuestionario online aplicado y respondido por docentes (N=1413) de diferentes CCAA cuyas respuestas se procesaron

a través del paquete estadístico SPSS con la ayuda de la Unidad de Tratamiento de Datos de la Universidad de Murcia de la que se deja constancia y muestra el debido agradecimiento. Se calcularon estadísticos descriptivos de cada ítem (medias, desviaciones típicas y porcentajes de respuestas), así como análisis de contraste de diferencias atendiendo a las variables profesorado de primaria o secundaria, el sexo y pertenencia a diferentes CCAA y, con carácter exploratorio y aplicado a cada una de las dimensiones, se realizaron análisis factoriales cuyos resultados fueron en algunas dignos de atención y en otras más difíciles de aprovechar.

Los datos cualitativos recabados de los CEP (casos seleccionados) y de los centros (varios casos igualmente seleccionados según el criterio antes referido y la disponibilidad por parte de los mismos), se obtuvieron por medio de entrevistas concertadas y aplicadas con la debida autorización de los sujetos y centros y, desde luego, con garantías de un uso confidencial y ético de la información. Los temas de las guías de entrevistas dirigidas a cada uno los colectivos de informantes (CEP, administración, directivos y profesorado de los centros) versaron sobre las dimensiones de la formación especialmente más relacionadas con cada uno de ellos: cuestiones estructurales, organizativas y administrativas, contenidos y destinatarios, participación y puntos de vista sobre modalidades, actividades y resultados para el profesorado, los centros y el alumnado.

El hecho de haber utilizado guías abiertas permitió que en la conversación con los sujetos surgieran, además de los previstos, otros temas interés que han sido considerados. Con directores o coordinadores de los CEP se realizaron siete entrevistas, cinco grupos de discusión con asesores en los que participaron 25 profesionales de apoyo (en uno de ellos, de especial significación, se devolvieron y contrastaron los primeros datos obtenidos con el cuestionario en sus respectivas CCAA de referencia y que, básicamente, entendieron que reflejaban bastante bien las realidades de la formación y el profesorado). En los trece estudios de casos en centros se realizaron otras tantas entrevistas con sus equipos directivos y otras veinte con docentes de educación primaria y secundaria implicados en experiencias de innovación o que se prestaron para hablar sobre diversos aspectos de la formación.

Para la realización de las observaciones de clases y los relatos correspondientes se elaboró un protocolo guía basado en las dimensiones de la enseñanza-aprendizaje referidas al valor intelectual de los contenidos y las operaciones cognitivas, la contextualización del aprendizaje, el reconocimiento, valoración y respuestas a la diversidad, el clima de aula exigente y con apoyos docentes, la colaboración entre del alumnado (Hayes, Mills, Christie & Lingard 2006).

El análisis de los datos documentales (documentos oficiales sobre profesorado y formación) se basó en una adaptación del análisis crítico del discurso, combinando lo ideológico, lo político y la teoría del desarrollo profesional. Para el análisis de los datos cualitativos se generaron categorías deductivas (derivadas del marco teórico), la mayor parte de ellas, así como otras inductivas, requeridas por la información obtenida. Al categorizar los datos cualitativos, el criterio seguido ha sido el de

saturación de la información -atender al núcleo más consistente de matices y significados hasta el punto en que otros nuevos no representan puntos de vista o valoraciones diferentes - una forma aproximada a la construcción de teoría fundamentada, la reducción y representación de los contenidos (Cabrera, 2005; Hernández, 2014; Keller, 2010).

Los diferentes artículos que se ofrecen han compartido este conjunto de criterios y decisiones metodológicas en el análisis y el tratamiento de la información correspondiente a la dimensión que cada uno de ellos específicamente trata. Tras llevar a cabo una reorganización de los niveles y dimensiones del marco teórico antes expuesto, los temas y autores encargados de redactar diferentes aportaciones han quedado como sigue:

- Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas (Amador Guarro, Begoña Martínez y Antonio Portela).
- Los contenidos de la formación (Begoña Martínez y María J. Rodríguez).
- Enfoques, metodologías y actividades formativas (José M. Nieto y Begoña Alfageme).
- Aprendizaje docente y desarrollo profesional (Juan M. Escudero, Felipe Trillo y María Trinidad Cutanda).
- Incidencia de la formación en la enseñanza y el alumnado (María Teresa González y María Trinidad Cutanda).

En la última fase del proyecto de investigación, una vez que el grueso de los datos y análisis estaban prácticamente finalizados, se organizó el tercer Seminario previsto en la Memoria solicitada, con el propósito de presentar, devolver y contrastar con interlocutores cualificados tanto el diseño como el proceso y las conclusiones alcanzadas. En el mismo participaron tres académicos especialistas en desarrollo profesional docentes, otros tantos responsables de la formación y directores de CEP y una inspectora, estos últimos pertenecientes a tres CCAA implicadas que aceptaron la invitación de asistir (a las personas de las otras dos comunidades no les fue posible hacerlo por problemas de agenda u otras razones), además de tres asesores/as de CEP y otros profesionales (el director de un IES, un antiguo director de CEP y tres profesores de centros de la Región de Murcia): sus puntos de vista y valoraciones resultaron de gran interés.

Se contó igualmente con la participación de un investigador internacionalmente reconocido, C. Day, cuya valiosa contribución al Seminario se ha incluido en el Monográfico por ofrecer un panorama internacional sobre los enfoques y tendencias más actuales en materia de desarrollo profesional docente.

Los contenidos del diálogo y la discusión sostenida en el Seminario están siendo reelaborados en estos momentos y se incluirán en una nueva publicación en la

que aparecerá la dimensión del modelo teórico que no incluida aquí y que se refiere a la organización de los servicios de apoyo y los formadores. Temática ésta sobre la que surgieron aportaciones muy valiosas en el citado proceso de devolución y discusión de la investigación con personas que no habían formado parte del equipo investigador.

Como el lector podrá apreciar, el conjunto de los artículos ofrecidos permite una imagen que no es completa ni representativa pero que, a grandes rasgos, se aproxima a aspectos, condiciones y dinámicas que, por lo visto, habrían definido determinadas políticas y prácticas de la formación continuada por parte de las administraciones, los CEP, el profesorado y los centros en el período temporal tomado como referencia.

Por último y antes de finalizar esta introducción, cabe subrayar sucintamente algunos mensajes que emergen a partir de una lectura transversal de cada una de las aportaciones más específicas.

En primer lugar, según los datos obtenidos y la valoración general de los mismos -procede advertir que la recogida de los datos cuantitativos se realizó en el curso 2013-2014 y los cualitativos entre ese último año y el siguiente - puede decirse que la participación del profesorado de la muestra en diversas actividades formativas podría cifrarse en torno al 80%, bastante similar a la publicada por el informe TALIS (2014), última versión de momento.

Entrando en asuntos más concretos, el análisis de las políticas oficiales de formación revela, de un lado, que en el período de referencia las actuaciones al respecto, (con ciertos matices diferenciales según CCAA), han sido cuantiosas y diversas; de otro, que el equilibrio apreciado entre el grado de elaboración discursiva (argumentación acerca del sentido, los propósitos y la orientación de la formación) y el afán administrativo, regulador y procedimental no parece ser el que sería deseable: los planes de formación se suceden y cambian sin que necesariamente se aduzcan razones teóricas o problemas educativos reales, sino más bien razones externas, sean debidas a reformas nacionales y cambios territoriales o al imperativo sentido de colocarse en línea con determinadas urgencias procedentes de la Unión Europea.

Aunque se han apreciado diferencias entre las CCAA, abunda un lenguaje que revela una clara línea jerárquica en la toma de decisiones en la materia por las respectivas administraciones, su derivación hacia los CEP y, a su vez desde éstos, a los centros y el profesorado. Ello explica que el modelo formativo resulte dependiente de vaivenes o cambios políticos en el gobierno autonómico o, allí donde se mantiene un mismo partido a lo largo de los años, de las olas o modas bien conocidas en las directrices políticas de la educación. La presencia de temas estrellas (calidad, excelencia, buenas prácticas, competencias, TIC, bilingüismo, etc.) se hace patente en los discursos oficiales y, con ello, en las políticas de formación. Con tal efectividad que, como se indica en otros artículos, han tenido ecos importantes en la interiorización y asunción de los mismos por parte de los centros, el profesorado y,

en menor medida, por asesores, algunos de los cuales se mostraron abiertamente o sutilmente críticos con el devenir de las políticas y decisiones de las administraciones.

Mientras que la formación ha quedado presidida por dichos temas estrella, ha habido otros cuya omisión ha resultado manifiesta. Procede citar al respecto, por la importancia que tienen en una educación obligatoria aquejada de los problemas consabidos de fracaso, brechas y desigualdades, la llamativa ausencia de focos y faltas de atención a los mismos, máxime si, como es el caso, algunas de las CCAA participantes tienen retos evidentes en todo ello. No se ha podido apreciar, y desde luego no con el énfasis que reclaman por parte de las políticas educativas y la formación del profesorado, la presencia y el tratamiento de temas explícitamente relacionados con el fracaso y absentismo, el trabajo de docente y de los centros en situaciones sociales, económicas o culturales de desventaja y marginación. Si ello se compara con el énfasis puesto en otras cuestiones más de “moda”, tan reveladoras vendrían a ser las decisiones que se toman como las que dejan de tomarse.

Las directrices de las administraciones han marcado claramente los contenidos seleccionados y ofrecidos por la “formación oficial”; no solo en lo que se acaba de indicar, sino también, más sutilmente, en otros asuntos diferentes. Por ejemplo, los tienen que ver con un énfasis más explícito y mayor en temas de la formación relacionados con cómo y qué enseñar y, de ese modo, un descuido consecuente en aquellas cuestiones que atañen a los por qué (bases psicopedagógicas, fundamentos sociales, familiares, culturales de la enseñanza- aprendizaje, estas últimas habrían sido las más ausentes) y para qué (comprensión y respuestas a la diversidad del alumnado, a los que más rezagados y con más dificultades, a las desigualdades en suma); todas ellas son, sin embargo, seguramente claves en cualquier modelo de formación docente comprometido con la educación inclusiva y la lucha en contra del fracaso escolar.

Así como los contenidos más seleccionados llevarían a pensar que en la formación dominante se ha cultivado un modelo de profesor práctico (técnico en el sentido de ocupado y preocupado por los cómo, lo que es comprensible desde luego), inducen a sospechar, como poco, que han quedado desatendidos o no tan cuidados como sería menester otras facetas reflexivas, interpretativas y críticas de la profesionalidad docente. Curioso es, por lo demás, que el profesorado tiene a valor mejor aquellas acciones formativas percibidas como prácticas (también es comprensible), que aquellas otras que, al menos por principio, estarían relacionadas con el desarrollo de esas otras capacidades, conocimientos y disposiciones relativas a lo que se acaba de indicar.

Los datos sobre actividades formativas abundan en la misma dirección. En efecto, las más frecuentes son la modalidad de cursos, así como la formación personal a través de la lectura individual, la consulta de internet internet y la creciente formación on-line (en algunas CCAA esta última está adquiriendo una presencia masiva y, con ello se estaría reconfigurando no solo la profesionalización docente sino también el tipo de apoyo y asesoramiento provisto desde los CEP). Otras

actividades de desarrollo profesional, desde las que se refieren al uso innovador de la formación hasta, sobre todo, las que atañen al análisis y reflexión individual o en grupo sobre la enseñanza, la observación entre iguales, la colaboración docente y, todavía menos, la realización de actividades con otros agentes familiares o comunitarios, no solo son las menos frecuentes sino también las menos valoradas en términos de provecho para la propia preparación.

De manera que, si a la selección sesgada de los contenidos formativos se añade un desequilibrio como ese de las actividades de desarrollo profesional, podría estarse promoviendo un determinado modelo de profesorado y marginando otros diferentes y alternativos que la literatura más reconocida viene reclamando. Posiblemente, más bien uno de carácter técnico (en los términos antes mencionados) y basado en el uso esporádico y el consumo individual de información que, como sería deseable, otro más rico y acorde con las facetas interpretativas, situadas, sociales, culturales y críticas de la profesión. A menos que se adopten cambios profundos, la formación continuada, que es esencial para que al mismo tiempo que el profesorado enseña siga aprendiendo a apoyar el aprendizaje del alumnado, seguirá perpetuando un modelo transmisivo de desarrollo y aprendizaje del profesorado a pesar de las evidencias y los lamentos persistentes de su irrelevancia intelectual y esterilidad práctica. Seguirá distante, así, la realización de la formación sostenida en el tiempo, ligada al día del ejercicio de la docencia, como un proceso fundado de construcción individual y colegiada, reflexiva, situada y crítica del conocimiento en los lugares de trabajo u otros espacios de relación profesional, efectivamente centrado en la renovación pedagógica que se precisa y la mejora de la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado.

En ese mismo mensaje, como podrá verse, abunda el artículo sobre formación y aprendizajes docentes y, a su modo, el que se ha ocupado de la incidencia en las aulas y el alumnado; véanse con atención las cautelas y dificultades que en este último se hacen explícitas respecto a la posibilidad de establecer relaciones claras entre formación y estudiantes, en particular aquellos cuya visibilidad, participación y derechos educativos siguen por ser debidamente reconocidos y garantizados sobre todo en la educación obligatoria.

Al analizar los datos del cuestionario se han apreciado diferencias significativas a favor del profesorado de primaria respecto al de secundaria, de las mujeres en relación con los hombres y entre CCAA, aunque según esta variable no se mantienen de forma generalizada en todas las dimensiones estudiadas, lo que podría interpretarse en el sentido de que la formación que nos ocupa reviste características muy similares entre los diferentes territorios o, también, que el diseño aplicado no ha sido todo lo idónea que habría sido menester para revelarlas con todos sus matices.

Al contrastar la imagen obtenida de los datos cuantitativos con la de los cualitativos, se ha podido observar que es más positiva la que transmiten los segundos que los primeros. Ello sería explicable, en esencia, porque la selección de los casos de centros y aulas resultó intencionalmente sesgada (recuérdese el criterio de selección aplicado); esos matices se hacen notar en los diferentes artículos.

Procede, en todo caso, señalar que a pesar de que la investigación parece poner más acento en las sombras que en los claros de la formación continuada, sería impropio e injusto no reconocer que muchos docentes, centros y asesores han venido dedicando energías y empeños ejemplares a la formación y la renovación pedagógica, tal como lo revelan los estudios de caso realizados.

Dicho eso, incluso las mejores evidencias de formación observadas persisten en manifestar que el poder de las políticas y discursos oficiales ha sido poderoso e influyente en la conformación de la agenda de formación e innovación no solo fuera sino también dentro de los centros: se ha hecho notar en los focos preferentes de la innovación, la formación y los esfuerzos de muchas personas.

Así como las mejores experiencias observadas han sido tanto más provechosas cuanto mejor han girado sobre determinados proyectos externos (se citan en los artículos no solo los denominados temas estrellas sino también otros), también los datos cualitativos transmiten que ha habido cuestiones descuidadas tanto por la formación externa como por las dinámicas internas o, por resultar especialmente complejas, todavía pendientes y no suficientemente respondidas por los temas y actividades de formación. La perenne y difícil atención a la diversidad, el trabajo en contextos desfavorecidos, el desbordamiento emocional del profesorado, y del alumnado y la familias, el gobierno institucional y concertado de centros capaces de articular proyectos colegiados y comprometidos, la reflexión provechosa sobre la enseñanza y la mejora, la inserción de la formación de todo el profesorado dentro de una agenda de renovación pedagógica compartida, contando con condiciones de trabajo idóneas (tiempos, recursos, apoyos efectivos, una cultura y normas que definan la formación como un derecho y un deber...), o el establecimiento de conexiones entre el profesorado y otros agentes familiares y comunitarios, siguen ahí como viejos y nuevos desafíos a los que, por lo visto, no acaba de prestar la atención debida la formación docente ni otras decisiones organizativas, pedagógicas y administrativas que son necesarias.

A pesar de que los mensajes que han surgido de la investigación llevada a cabo no tienen más valor que el que razonablemente le asiste, nos parecen dignos de consideración. No estaría de más que diversos agentes relevantes en las políticas y las prácticas de formación reflexionen y contrasten sus posibles significados e implicaciones respecto a un buen número de temas que merecen ser repensados y decididos en nuestro contexto. Uno de ellos se refiere a la necesidad de persistir en una investigación que documente y estudie las condiciones, los procesos y los resultados del desarrollo profesional a través de proyectos más y mejor concertados y comprometidos que lo que fue posible en el que aquí se ofrece. A la luz de los resultados más destacables que se han logrado apreciar, los relativos a los contenidos (selección, organización y omisiones indebidas de temas clave en una formación docente comprometida con la mejora de la educación para todos), o los relativos a las metodologías y actividades formativas (persistencia de un modelo de transmisión, uso y consumo individual de desarrollo profesional), reclaman decisiones alternativas, no solo porque el conocimiento más consagrado en el campo así lo

requiere, sino sobre todo porque sin esfuerzos manifiestos en ello es improbable que se puedan afrontar mejor retos de la calidad justa y equitativa proclamada, hoy, por doquier.

El sentido y el provecho de las oportunidades formativas con que cuente la profesión y en la que sus miembros se impliquen reclamándolas como un derecho y un deber; una clara inserción de las mismas en el seno, la cultura y los compromisos de cada centros a favor del alumnado y el profesorado; la redefinición del papel de los poderes públicos y las administraciones, yendo mucho más allá de hacer de la formación continuada un sistema subsidiario de sus políticas coyunturales y cambiantes, por cerrar con ello la lista, son cuestiones de calado que, a la vista de la investigación realizada, vale realmente la pena debatir con nuevos referentes conceptuales y decisiones prácticas mejor fundadas. De ese modo, quizás, podrían contenerse de una forma alternativa y constructiva las tendencias corrientes hacia una desregulación del desarrollo profesional que, de confirmarse, podría llegar a cercenar tantas promesas y expectativas como las que se han depositado en el profesorado y su formación a lo largo de la carrera.

### Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, June, 1-18.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Borko, H. (2004) Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education*, (Vol 7, pp. 548-556). Oxford, England: Elsevier.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359-364.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0022487106296220>
- Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- Cochram-Smith, M. & Villegas, A. (2015). Studying Teacher Preparation: the Questions that Drive Research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394.
- Cochram-Smith, M. (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 411-417.  
<https://doi.org/10.1177/0022487105282112>
- Cochram-Smith, M., Ell, F., Grudlow, L., Haighe, M., & Hill, M. (2014). When Complexity Theory Meets Critical Realism: A Platform for Research on Initial Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 105-122.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad*. Technical Report. National Staff Development Council. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/27a2/ddcbbce4e24b6b9458976d3617237f1801f1.pdf>
- Easton, L.B. (2008). From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761. <https://doi.org/10.1177/003172170808901014>
- EC (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&rid=4>
- Escudero, J.M. (2011). *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación*. Proyecto COMBAS. Ministerio de Educación, Madrid.
- Escudero, J.M. (Coord.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros de riesgo*. Murcia: DM Editor.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 41-45.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development. Policy, Research and Practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hayes, D, Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest (Aus.): Allen & Unwin.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G., & Rowley, G. (Sept, 2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education.
- Keller, R. (2010) El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento [57 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100352>
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2007). NCLB and scientifically-based research: Opportunities lost and found. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 99-107.
- Little, J.W. (2006). *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*. University of California, Berkeley: Best Practices NEA Research Working Paper. Available in [http://beta.nea.org/assets/docs/HE/mf\\_pdreport.pdf](http://beta.nea.org/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Montero, L. (2006) Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J y Alberto, L (coords.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 37-60
- Reid, M. (2016) How Does Professional Development Improve Teaching. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Stoll, L., Harris, A. & Handscomb G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims for research*. National College for School Leadership. Available in <http://exeterconsortium.com/sites/default/files/resource/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf>
- TALIS. (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Disponible en <http://www.mced.gob.es/inee>
- Timperley, H. & Alton-Lee, A, (2008). Reframing Teacher professional learning: An alternative Policy Approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of research in Education*, 32, 1-45.

Wei, R., Darling-Hammond, L., Adamson, F. & Andradee, J. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Wilson, S. & Berne, J (1999). Teacher Learning and the acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research and Contemporary Professional Development. In S. Wilson & J. Berne (Eds.). *Research in Education*, New York: Sage.

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*, 67(4), 277-290.