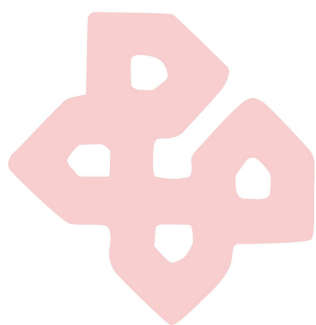




LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA: INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

The Continuous Training of Compulsory Education Teachers: Influence in teaching practice and in student's learning



M^a Teresa González González y M^a Trinidad Cutanda López

E-mail: mtgg@um.es, lopez.cutanda@um.es

Resumen:

El artículo deriva de un amplio proyecto de Investigación sobre la formación continua del profesorado de enseñanza obligatoria. El texto se centra en uno de los aspectos abordados en dicho proyecto: el relativo al impacto de la formación en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

-Marco teórico: Existe un amplio acuerdo entre expertos e investigadores acerca de la complejidad que entraña Investigar la incidencia de la formación continua en los dos ámbitos señalados: prácticas de enseñanza y aprendizajes. A partir de aproximaciones teóricas y propuestas de investigación de diversos autores, en nuestra investigación hemos formulado un marco teórico que sostiene que la formación recibida ha tenido impacto si los docentes concernidos estiman que influyó en alguna medida en aspectos como: planificación de su enseñanza, utilización de nuevas metodologías, clima del aula, implicación del alumnado, atención a la diversidad y resultados de aprendizaje.

Metodología: Para explorar indicios de los posibles impactos de la formación recibida, se han combinado procedimientos de recogida y análisis de información cuantitativa - mediante un cuestionario on-line cumplimentado por docentes de Enseñanza Obligatoria- y cualitativa, - a través de entrevistas semi-estructuradas, observaciones de aula y grupos de discusión.

Principales resultados: La incidencia de la formación tiende a ser más evidente en modalidades de Formación en Centros que en la de Cursos. Se concuerda que en cualquier caso está mediatizada por múltiples factores; que la formación en torno a metodologías de trabajo en el aula y utilización de las TIC es la que estaría generando mayor incidencia en las prácticas docentes y en la motivación e implicación del alumnado con su aprendizaje

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

Abstract:

The article is derived from a broader investigation project about the compulsory education teacher's continuous training. It is focused on one aspect addressed in that project: the influence of the continuous training in the teaching practice and in student's learning.

Theoretical framework: Researchers and experts agreed that the influence in both aspects (teaching practice and students learning) is a very complex topic. Starting from theoretical approaches and investigation proposals from different authors we have formulated a theoretical framework with which we could talk about the impact of the training when the teachers concerned estimate it did have some kind of influence in aspects such as: teaching planification, use of new methodologies, classroom atmosphere, student's implication, attention to diversity and learning results.

Methodology: To explore the indications of the possible impacts of the received training, the procedures of retrieving and analysis of the quantitative information have been combined -by the use of an online questionnaire filled-in by Compulsory Education teachers - and qualitative -semi-structured interviews, focus group and classroom observations-.

Main results: The impact of the training tends to be more evident in the "Training in the work place" than in the "Courses" form. There's an agreement on it is influenced by multiple factors ; that the training around working methodologies in the classroom and the use of ICT is the one generating a greater influence in the teaching practice and in the motivation and implication of the students in their own learning.

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

1. Introducción

En las páginas siguientes, se presentan datos e información provenientes del trabajo de investigación que está en la base de los artículos que componen este monográfico. En concreto, se aborda uno de los aspectos de la formación continua del profesorado explorado en la investigación más amplia de la que deriva este artículo: el referido a la incidencia que ha tenido ésta en la práctica cotidiana de las aulas y en los aprendizajes del alumnado. El texto se ha organizado en cuatro grandes apartados: en el primero, se presenta brevemente el marco teórico de partida; le sigue un apartado en el que se explica también, a grandes rasgos las cuestiones metodológicas (instrumentos, muestra, procedimientos de análisis de datos...). A continuación, se incluyen y comentan los resultados más relevantes e ilustrativos acerca del impacto de la formación continua, para finalizar con algunas reflexiones y consideraciones.

2. Marco Teórico

La exploración y análisis de la incidencia de la formación continua del profesorado se ha venido sustentado en la consideración, -ampliamente mantenida por diversos investigadores-, de que la principal justificación para el desarrollo de tal formaciones que posibilite y contribuya a que los docentes adquieran y desarrollen determinados aprendizajes profesionales que posibiliten una mejora de la enseñanza, así como de la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado (Caena, 2011; Darling Hammond 2006; Escudero, 2006; 2011; Timperley y Alton Lee, 2008, Wei, Darling Hammond y Adamson, 2010).

Ya hace más de una década, Guskey (2002) reclamaba que uno de los niveles “críticos” en cualquier evaluación del desarrollo profesional de los docentes habría de contemplar qué utilización hacen del nuevo conocimiento y habilidades, y cuáles están siendo los resultados de aprendizaje del alumnado. Más recientemente, Pedder y Opfiter (2013) consideran la incidencia de la formación como condición esencial para la mejora escolar. No obstante, la conexión entre los tres aspectos antes referidos - aprendizajes adquiridos por los docentes en su formación; prácticas de enseñanza más innovadoras; aprendizajes y resultados del alumnado- es compleja y no siempre evidente, como refleja, por ejemplo, el hecho de que lo que aprenden los docentes no siempre se traduce en cambios sostenidos en la práctica (Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers, y Swanson, 2011)

Buena parte de las aproximaciones teóricas sobre el tema, se han venido centrando o preocupando por la influencia de la formación en el propio docente: qué aprendizajes, actitudes y disposiciones se derivan de participar en actividades formativas (Huber, 2011, Ingvarson et al., 2005). De alguna manera se da por sentado que ello se reflejará en modos diferentes de plantear y desarrollar el trabajo en las aulas, lo cual terminará influyendo en los logros de los estudiantes. Sea como fuere, se trata de un asunto que no es sencillo de investigar, entre otras razones, porque en el grado y naturaleza del impacto intervienen los programas y modalidades de formación en cuestión, pero también otros factores y dinámicas. No es posible, pues, pensar en una conexión lineal entre formación recibida- práctica docente- aprendizajes y resultados. Además, cuando el foco se pone el impacto de la formación sobre “resultados” del alumnado, éstos pueden quedar acotados de diferentes maneras -(aprender conocimientos y habilidades específicas, aprender cómo aprender, desarrollar habilidades de colaboración, etc.- (Tymperley, 2008).

Para recabar, analizar e interpretar los datos que se presentan aquí, con la finalidad de explorar algunos indicios sobre el impacto de la formación, se ha tenido en cuenta la aportación de Ingvarson et al. (2005), específicamente, su referencia a la incidencia de la formación docente en la práctica de la enseñanza (planificación de metas y actividades, uso efectivo de estrategias o metodologías de enseñanza-aprendizaje, empleo de estrategias retadoras que impliquen -enganchen- al alumnado y atiendan a su diversidad) como posible referente de mejoras en las prácticas. Igualmente, se han considerado algunas propuestas sobre qué cabe

entender por “buena enseñanza”. Cabe destacar la que caracteriza y contrasta en la práctica Hayes, Mills, Christie, y Lingard, (2006) cuando hablan de *productive pedagogy* (contenidos intelectualmente formativos, contextualización del aprendizaje, desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior; apoyos según las necesidades a un alumnado diverso, mantenimiento de altas expectativas de aprendizaje para todos los estudiantes; creación de un buen clima de trabajo e implicación del alumnado en las actividades del aula). Asimismo, la que plantea más indirectamente Dumont, Instance y Benavides (2010) a partir de los principios de aprendizaje que refieren en su trabajo (alumnado como sujeto del aprendizaje; atención a aspectos emocionales y motivación; actividad socialmente construida; reconocimiento y respuesta a las diferencias individuales; altas expectativas; establecimiento de conexiones horizontales; evaluación para el aprendizaje).

En base a dichos referentes, el equipo de investigación acordó considerar que puede admitirse la existencia de cierto impacto de la formación continuada si los docentes estiman que tuvo ,en algún grado, un efecto en los siguientes aspectos: planificación de la enseñanza (metas y actividades adecuadas), utilización de nuevas metodologías (trabajo de contenidos desarrollando habilidades superiores, diálogo y contextualización), clima de aula, relaciones, motivación e implicación del alumnado (aspectos emocionales y sociales); mejora del aprendizaje del alumnado (foco en la experiencia escolar y resultados); atención a la diversidad del alumnado y respuestas pedagógicas según necesidades. Una indecencia, por tanto, que no se limita únicamente al hecho de conocer o poner en práctica nuevas metodologías o materiales didácticos.

3. Metodología

La investigación más amplia de la que deriva este artículo, abordó diversas facetas o dimensiones de la formación del profesorado -que se abordan en los artículos que preceden en el monográfico-,no sólo la relativa a su incidencia. Uno de sus propósitos, cuyo logro quedó integrado en el diseño metodológico del conjunto del estudio, y es el que aquí específicamente se aborda, fue el de dar respuesta al siguiente objetivo:

Explorar y valorar en la demarcación de los Centros de Profesores, la perspectiva del profesorado sobre la posible incidencia de la formación participada la renovación de los procesos de enseñanza; así como si el desarrollo profesional docente guarda relación con los estudiantes, sus valoraciones de la educación provista y los aprendizajes escolares

A tal fin, el enfoque metodológico mixto del estudio, y lo relativo al diseño de investigación y su desarrollo, ya fue referido en el artículo primero de este monográfico. Se comentará a continuación lo relativo al diseño y aplicación de los instrumentos en la dimensión que aquí se presenta. Se utilizó un cuestionario, junto con análisis documental, entrevistas semi-estructuradas a informantes clave del

sistema de formación, docentes, miembros de equipos directivos de centro y grupos de discusión con el alumnado.

3.1- Cuestionario.

El cuestionario se aplicó on-line en el curso 2013-2014; fue cumplimentado por un total de 1.413 docentes, de los cuales un 47,2% lo son de Enseñanza Primaria y el 52,8% de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a cinco Comunidades Autónomas (Galicia, País Vasco, Canarias Andalucía, Murcia). De entre los participantes hubo una mayoría de mujeres (65,8%) frente a un 34,2% de hombres. Fueron seleccionados mediante un muestreo incidental realizado en Centros de Formación del Profesorado de cada una de ellas. Se validó a través de un proceso cíclico de análisis y discusión entre expertos universitarios, asesores de formación y docentes. Finalmente, quedó estructurado en cinco dimensiones, una de las cuales es la de Incidencia en la enseñanza y aprendizajes del alumnado. El cuestionario contiene ítems referidos a cursos y actividades de formación ofertados desde los Centros de Profesores, y algunos sobre actividades formativas realizadas por otras vías. El índice Alfa de Crombach de la dimensión que nos ocupa fue de .932, excelente según los parámetros establecidos por George y Mallery (2003).

Los ítems referidos a la dimensión “incidencia” y cuyos resultados se comentarán seguidamente, quedan reflejados en la tabla 1:

Tabla 1
Ítems sobre Incidencia

Incidencia de actividades de formación “oficiales”
<i>Mejora de:</i>
1.a. La planificación de sus clases.
1.b. El uso de nuevas metodologías didácticas
1.c. El clima del aula y las relaciones con alumnado.
1.d. Implicación, interés y motivación del alumnado.
1.e. Los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes.
1.f. La atención al alumnado más rezagado, ofreciendo le alternativas...
Incidencia de “otras” actividades de formación
2.a. Aprendizaje y aplicación de nuevas formas de planificar las clases.
2.b. Capacidad de hacer las clases más interesantes y motivadoras.
2.c. Mejora de los aprendizajes y rendimiento escolar
2.d. Mejora de la enseñanza y aprendizaje del alumnado con mayores dificultades

Fuente. *Elaboración Propia*

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente, mediante el programa IBM SPSS Statistic 19. En un primer análisis descriptivo se obtuvieron las medias y porcentajes de los ítems, y su recuento en tres variables: género, etapa educativa en la que se imparte docencia y Comunidad Autónoma (CCAA). Se calcularon las diferencias significativas en las variables dicotómicas (las dos primeras) mediante la prueba de contraste no paramétrica U de Mann Whitney para varianzas heterogéneas. Para la variable CCAA, se hallaron los valores K de Kruskal

Wallis y se realizó una prueba post-hoc a través del método HSD de Tukey, para la comparación por pares y encuentro de la significación.

3.1.1 Instrumentos para recabar la información cualitativa:

La información cualitativa, se recabó a través de entrevistas semi-estructuradas a responsables y asesores de centros de profesores desarrolladas al inicio del proyecto de investigación, y en las realizadas en su última etapa, a docentes y directivos en los centros, algunos de los cuales fueron objeto de estudio de caso. Se plantearon diversas cuestiones en respuesta a cuatro focos de atención principales tal y como se muestra gráficamente en la tabla 2:

Tabla 2
Cuestiones relacionadas con la incidencia de la formación

Sujetos entrevistados	Núcleos de interés
Directores y asesores de Centros de Profesores	Valoración general de las modalidades de formación ofertadas y desarrolladas según (...) incidencia en centros y aulas, repercusiones para el alumnado Aspectos a considerar para que la formación sea más significativa para: centros y docentes; renovación pedagógica, mejora de la enseñanza y los aprendizajes
Directivos, coordinadores de equipos, jefes de departamento, docentes	Grado en que la formación realizada se ha traducido en dinámicas internas de innovación y en la mejora de los aspectos abordados Efectos de la formación sobre: el centro en su conjunto; profesorado implicado, enseñanza en las aulas, aprendizajes del alumnado, relaciones con el entorno...

Fuente. *Elaboración Propia*

Dicha información, convenientemente transcrita y documentada, se analizó cualitativamente. Se trabajó con las declaraciones que hacían alguna referencia o estaban relacionadas con el impacto de la formación recibida sobre la práctica de la enseñanza y/o el aprendizaje del alumnado. Se elaboraron categorías y subcategorías, tomando en cuenta tanto los grandes temas abordados en el cuestionario, como otros aspectos y cuestiones comentados por los entrevistados. Se recogen en la tabla 3:

Tabla 3
Categorías y Subcategorías generadas en el análisis de la información cualitativa

Categorías	Sub-categorías
I. Sobre la incidencia en general: algunas apreciaciones	I.1-La incidencia como propósito de la formación I.2- Dificultades: cómo y cuándo <i>medir</i> la incidencia I.3-Condicionantes y aspectos que la facilitan o la inhiben
II. Aspectos en los que está incidiendo la formación	II.1-Incidencia en la práctica docente. II.2-Incidencia en aprendizajes y resultados de los estudiantes

Fuente. *Elaboración propia*

4. Análisis y Presentación de los datos

4.1 Datos cuantitativos

Los datos recabados presentados de forma gráfica seguidamente (figuras 1 y 2), muestran que en los ítems del cuestionario referidos al impacto de la formación la puntuación media de las valoraciones se sitúa por encima de 3, en una escala de 5, acercándose en algunos casos a 4. Esto indicaría que la mayor parte de los docentes considera que la formación ha tenido incidencia.

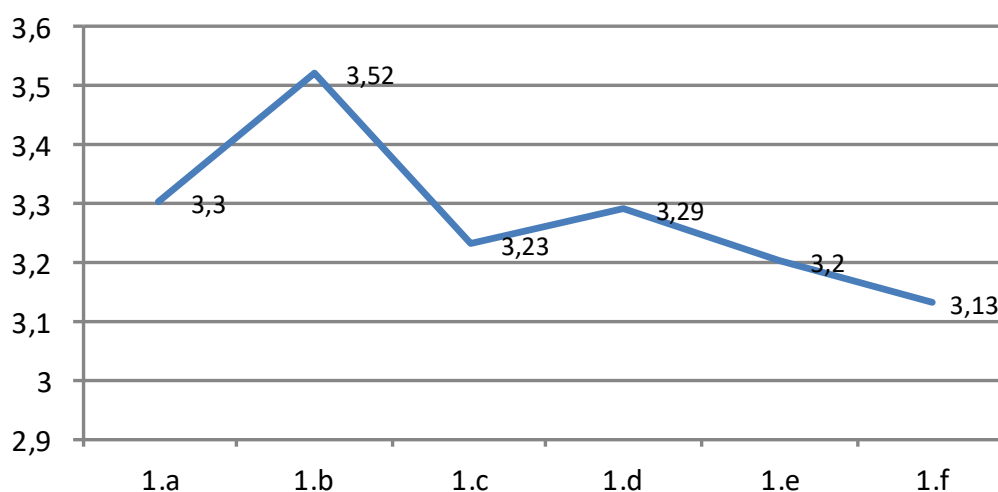


Figura 1
Incidencia de actividades de formación “oficiales”. Fuente: elaboración propia.

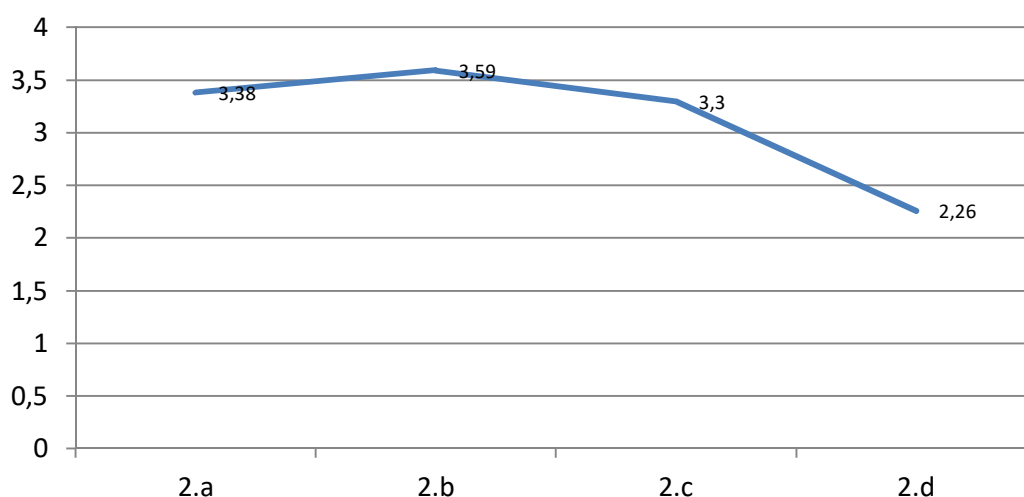


Figura 2
Incidencia de “otras” actividades de formación. Fuente: elaboración propia

No obstante, no todos los aspectos de la práctica docente o de los aprendizajes sobre los que se ha preguntado se han visto influidos por igual.

Como queda reflejado en las figuras 1 y 2 anteriores, los datos indican que:

- Se tiende a valorar de modo ligeramente más positivo la incidencia de la formación sobre la práctica docente en las aulas, que sobre los estudiantes. Con respecto a aquella, se valora más el impacto en la utilización de nuevas metodologías de enseñanza (3.5), que en el clima y las relaciones con los alumnos en las aulas (3.2) o en la atención educativa a los más rezagados (3.1). Éste último es el aspecto en el que menos habría incidido la formación en los últimos años; aunque la oferta formativa sobre el mismo fue amplia, parece existir escasa conexión entre participar de la misma y mejorar la práctica en este terreno.
- Se tiende a valorar mejor la incidencia de “otra” formación (por canales no oficiales) en todos los casos. Quienes participaron en ellas, consideran que la mayor repercusión se produce en su capacidad para desarrollar una enseñanza más interesante y motivadora para el alumnado (3.6) y en la planificación de sus propias clases (3.4).

Existen algunas diferencias significativas en las valoraciones realizadas por los docentes en función de la CCAA de pertenencia, el nivel educativo en el que trabajan y género. Por motivos de extensión, se comentan aquí someramente. Los docentes hacen valoraciones significativamente diferentes en los siguientes aspectos:

- Según CCAA, a la hora de valorar la incidencia en la utilización de nuevas metodologías de enseñanza (0,26); en la planificación de las clases - ya sea formación recibida por canales “oficiales” (0,03) como por “otras” vías (0,03)-; en el clima de aula y relaciones con alumnos (0,00) y en la mejora de la atención al alumnado que va rezagado, siendo éste el aspecto que recibe las valoraciones más bajas de incidencia en tres de las cinco CCAA en las que se ha recogido información.
- Según el nivel en que trabajan -Primaria, ESO- se valora de modo significativamente diferente -siempre más positivamente entre los de Primaria-la incidencia en: la utilización de nuevas metodologías (0,013), la planificación de las clases (0,027, ítem sobre “otras” vías de formación), el clima de aula y relaciones con alumnos (0,000) y, la mejora de la atención al alumnado que va rezagado (0,000).

Finalmente, en todos los ítems referidos a *cursos* de formación hay diferencias significativas en las valoraciones de impacto dadas por profesores y profesoras (1a: .051; 1b: .004; 1.c: .000; 1.d: .000; 1e: .009 y 1.f: 0.000) siendo más positivas las valoraciones realizadas por éstas.

4.2 Datos cualitativos

Cuando en las sesiones de entrevista se solicitó a docentes y responsables de instituciones de formación que comentasen cuál había sido o estaba siendo la incidencia de la formación en la que habían estado implicados, los entrevistados no sólo indican los ámbitos o aspectos en los que ha habido influencia; también ofrecen reflexiones, valoraciones, y comentarios diversos sobre el impacto en general.

Ambos tipos de declaraciones constituyen las dos grandes categorías en las que se ha organizado la información. A efectos de abreviar, se ofrece en primer lugar una panorámica y análisis sucinto de lo declarado acerca de la incidencia en general. Posteriormente, se comenta con más detalle cuál ha sido el impacto en la práctica docente o en el aprendizaje del alumnado.

4.2.1. La incidencia de la formación del profesorado: un asunto complejo

Las reflexiones y consideraciones realizadas por los entrevistados reflejan una serie de matices, dudas y cuestiones que ellos mismos se plantean en relación con un tema tan crucial como el que nos ocupa aquí. Sin detenernos en ello, pero a efectos de conocer genéricamente cuál es su visión las principales ideas derivadas de sus declaraciones quedan sintetizadas en la Tabla 4 que sigue:

Tabla 4

La incidencia de la formación: un asunto complejo

Aspectos destacados	
No siempre es evidente que sea ése el propósito de la formación	Formalmente lo es: lo dicen las normativas.
	Realmente no siempre lo es: Hay docentes que realizan acciones formativas sólo para satisfacer exigencias administrativas
Existen múltiples dificultades para conocer la incidencia de la formación	Dificultades para medirla y valorarla. Se carece de un sistema bien articulado de acceso y recopilación de información. Procedimientos no siempre adecuados. Sin criterios claros.
	Es difícil o imposible acceder a información que recaba la Inspección sobre incidencia
Supeditada a numerosos condicionantes	El centro escolar; sus características y condiciones
	Los docentes: su grado de implicación, experiencia, capacidad, estabilidad, disposición a poner en práctica lo aprendido
	Presiones externas: ej. apoyo o resistencia de familias a ciertas innovaciones
Unos factores, la facilitan	Tiempo: no es inmediata, sino progresiva
	• Una formación sostenida. No puntual (<i>picotear</i> en distintas actividades formativas)
	• Un asunto del centro, no de docentes individuales. Con ciertas condiciones: una línea de formación asumida y compartida; disposición en el centro; cohesión; confianza, apoyo, buena relación profesional; equipo directivo próximo.
	• Próxima a preocupaciones y problemas en el aula/centro. Sobre metodologías, problemas reales, no solo teoría; con utilidad.
	• Infraestructuras y condiciones en centros: Tiempos y espacios para reuniones y trabajo conjunto. Cierta liderazgo. Estabilidad de plantillas
Otros la dificultan	• Formación impuesta; ya pre-determinada
	• No abordar aspectos de cómo hacer
	• Inexistencia de los factores que la facilitan

Fuente. *Elaboración Propia*

Las declaraciones realizadas por directivos y docentes ponen de manifiesto varias preocupaciones o ideas básicas sobre la incidencia, realizadas una vez que han advertido que no siempre se hace formación con la intención de mejorar prácticas de enseñanza y aprendizajes del alumnado, pues también se realiza por otros motivos e intereses de orden más burocrático.

Se apunta, por un lado, que no es sencillo delimitar qué incidencia está teniendo o ha tenido una determinada formación, dada la dificultad de acotar qué se quiere medir, cómo se va medir, y en base a qué parámetros y criterios hacerlo. Los entrevistados son escépticos sobre este tema, y problematizan en gran medida los instrumentos que actualmente se utilizan para recabar información sobre el mismo, así como las posibilidades de acceder a la información de la que dispone la administración educativa sobre el particular. Entienden que, sin disponer de ella, los centros carecen de un elemento fundamental para encaminar o re-definir mejoras.

De otra parte, reconocen que el grado de impacto de una acción formativa no sólo está ligado a ésta, sino a otros muchos factores que la condicionan, relativos a los propios centros escolares, docentes, tiempo disponible, presiones externas, etc. Paralelamente, mencionan diversos aspectos que estarían facilitando que la formación finalmente incida en la práctica, o dificultando que sea así. Destaca en su discurso la clara noción de que, si se pretende que haya impacto, la formación no se puede abordar como una cuestión ligada a intereses o preferencias de docentes particulares. Ha de ser planteada como una cuestión de centro, con una clara línea compartida y orientada a resolver problemas de la práctica en él, asegurando ciertas condiciones organizativas (tiempos, espacios, liderazgos...) y con continuidad, no como actividad esporádica y superficial.

Además de consideraciones como las anteriores que revelan un cierto escepticismo respecto a que, en la actualidad, el impacto sea realmente visible y significativo, también se alude de algún modo a determinados aspectos de centro, aulas y trabajo con los alumnos que se han visto más influidos por la formación recibida, como se comenta seguidamente.

En qué aspectos de la práctica del aula y del aprendizaje del alumnado está incidiendo la formación

Este es un tema abordado por los entrevistados de un modo relativamente ambiguo; en ocasiones las respuestas se limitan a comentarios genéricos sobre la incidencia habida, sin mencionar explícitamente en qué aspectos ha incidido la formación. Los docentes y directivos que han estado implicados en actividades relacionadas con las TIC o en cuyos centros se desarrollaron proyectos de formación en torno al trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, facetas emocionales de la enseñanza, etc., y que han ido poniendo en práctica nuevos modos de trabajar con estudiantes y colegas, son quienes aportan la información más concreta. Se ha organizado en dos amplias subcategorías: una referida a la práctica

docente, desglosada, a su vez, en varias sub-categorías; y otra relativa a la incidencia en los aprendizajes del alumnado presentada, igualmente, por sub-categorías.

a) Incidencia en la práctica docente

Las alusiones a la repercusión de la formación en la mejora de la **planificación de las clases** son escasas (aunque en el cuestionario, la valoración del grado de incidencia en este aspecto alcanza una media superior a 3, habiendo respondido un 83% del profesorado). Solo en tres entrevistas, se menciona el tema, para señalar, respectivamente, que la formación recibida contribuyó a:

- Concienciarse de que, al trabajar con un enfoque de competencias, hay que plantear la planificación de otro modo. Quien así lo declara, también reconoce que hay resistencias entre los docentes para hacerlo, por lo que tal vez no sea destacable el impacto real.
- Diseñar situaciones de aprendizaje, planificar con los alumnos, rediseñar actividades más relacionadas con competencias y más prácticas. Así lo reconoce un docente implicado en un proyecto de formación en centros en torno a nuevas metodologías de trabajo en el aula - cooperativas, por proyectos, etc. Al llevarla a la práctica, esa formación genera exigencias de planificación diferentes a las habituales:

Al profesorado le ha supuesto una reflexión a la hora de rediseñar lo que son las actividades. Poniendo la mirada en la respuesta que van teniendo los alumnos en el desarrollo de estos proyectos, nos ha supuesto una reflexión de vamos a rediseñar actividades de esta forma, más competenciales, más prácticas, porque es la demanda que tienen los alumnos. (EIC1CLMJR1)

- Modificar aspectos ya planificados en su momento, como consecuencia de las sesiones desarrolladas en el marco de proyectos de formación en los que se comenta sobre materiales, se revisan mínimos establecidos en el currículo del centro, etc.

También se hace referencia al impacto de la formación realizada sobre la **utilización de ciertas metodologías en las aulas**, valorado en los cuestionarios por un amplio porcentaje de docentes. En las entrevistas destacan las siguientes ideas principales:

- Se trata de un impacto *paulatino y progresivo*. Es comprensible que sea así particularmente porque quienes se refieren a él participan en proyectos de formación en torno a enfoques de aprendizaje cooperativo, por proyectos, etc. que no son reducibles a un método o una técnica particular bien acotada. Más bien, constituye un modo de plantear y desarrollar la enseñanza que afecta a múltiples aspectos de la misma.

El año pasado por primera vez empezamos un poco a experimentar, hicimos los primeros proyectos y este año seguimos. Pero todavía estamos casi empezando y (...) conforme los vamos haciendo los vamos afinando, cambiando, valorando y viendo cómo va...ya una vez que te metes en el ajo, según vas experimentando vas viendo lo que sale bien y no tan bien, lo que se puede modificar, etcétera, y en eso estamos. (OA2PVDL5)

- El conocimiento y formación sobre un determinado elemento metodológico puede tener impactos muy diferentes según cómo y para qué se vaya a utilizar. Puede ser un punto de apoyo para re-pensar y articular otras maneras de trabajar y organizar el trabajo en las aulas: (A partir de conocer el Portfolio) se organiza todo el trabajo por tareas: cada unidad una tarea, focalizada en una o dos destrezas (...). Se empieza con bilingüe, pero se transmite la metodología de portfolio a otros profesores/áreas (EIC1MCLE1. También puede ser un conocimiento que se aplique linealmente a modo de “fórmula” para resolver un problema detectado en el centro: *La queja es siempre la misma: las matemáticas y la resolución de problemas; ¿Qué hago para que aprendan? Y siempre lo mismo. ¿Y la solución?(...) la verdad es que las matemáticas ABN sí lo resuelven (...)* (EIC1MMEA1)
- Metodológicamente, los planes de formación en centros en torno al trabajo cooperativo, por proyectos, y que no sólo se circunscribieron a un docente en particular, parecen haber tenido un claro impacto en la utilización de nuevos modos de trabajar con los estudiantes y de enfocar la enseñanza: *Cambios en metodología muy innovadora en el que está implicado todo el centro. Participan en varios proyectos de trabajo y los alumnos se han beneficiado de eso.* (EIC1CLMJR1)

El discurso de los escasos docentes que han reconocido un impacto de la formación en sus modos de trabajo con estudiantes - todos ellos implicados en planes de formación en centros sobre nuevos enfoques de trabajo en el aula-es en gran medida, optimista y transpira un cierto grado de satisfacción con lo que se está logrando hacer. Sin embargo, entre los entrevistados, no todos mantienen ese tono optimista. Así, un director de un Centro de Profesores advierte que la formación alrededor de esas metodologías novedosas solo ha incidido en algunos centros; se han puesto de moda y el profesorado las consume (asiste a cursos para conocerlas) una tras otra sin que realmente las ponga en práctica.

Por otra parte, algunos entrevistados señalan que no todos los docentes han asumido el proyecto de formación y trabajo con metodologías nuevas, con las consiguientes dificultades que eso puede generar cotidianamente:

Entiendo que el trabajo cooperativo tiene que ser vertebrado en un centro: que se haga desde que el alumno entra hasta el final de su paso por el Instituto. Y esa es la limitación; aquí no existe. Entonces no tiene mucho sentido que yo venga y haga en mi área trabajo cooperativo, y el profesor que

viene detrás de mí: ‘venga ahora vamos a poner las mesas bien porque lo vamos a hacer bien’, como que lo otro no valía (EIC1CLMJR1)

Finalmente, diversos estudiantes comentan las diferencias e inconsistencias existentes entre unos y otros docentes, y la asiduidad con la que algunos “explican” los contenidos: *Nos explican de una forma o de otra. Hay profesores que realmente lo hacen como si estuviéramos individualmente, aunque estemos en grupo* (OA1CTSB1)

La incidencia en este terreno, como ya se comentó, es lenta y paulatina. Posiblemente, se complejiza cuando son varios los docentes implicados, o cuando pretende serlo en una etapa compleja como es la ESO en los Institutos, en los que la coordinación docente reviste gran complejidad.

Igualmente, son los docentes implicados en proyectos de formación sobre trabajo cooperativo y por proyectos quienes comentan sobre la incidencia de la formación recibida sobre los *contenidos que se trabajan en las aulas*. Reflejan cómo esas metodologías les han llevado a constatar que el currículo oficial es en exceso academicista y presenta lagunas importantes de formación (emociones, diálogo, habilidades sociales, ...) que convendría incorporar y equilibrar.

En alguno de los centros estudiados, se abordan los contenidos de manera más interdisciplinar y, a los oficialmente establecidos, se incorporan otros considerados interesantes para los estudiantes, sin ser estrictamente académicos.

... una de las ventajas que hemos visto es que hemos podido trabajar contenidos tales como el debate o el diálogo sin tener que decir que hoy se trabaja el debate o el diálogo, porque las lecturas de habilidades sociales que puntualmente se han trabajado han generado en la clase debates y diálogos... (EIC1ARC2)

En algún caso, se ha acordado que para trabajar ciertas competencias que consideran prioritarias, habría que “eliminar” aquellos contenidos que, aún establecidos oficialmente en el currículo, se valoran de escasamente útiles e incompatibles con los intereses del alumnado.

...Dices: ¿Hasta qué punto son importantes, en esta fase al menos, los contenidos? Igual hay que trabajar más en maneras de trabajar o en procedimientos, sobre todo en Ciencias, ¿no? Y luego los contenidos pues ya los iremos rascando con más profundidad más adelante, (...) en el primer ciclo de la ESO, por encima de los contenidos están las maneras de trabajar (...) (OA2PVDL5)

Otro aspecto del impacto es el producido sobre *la evaluación de los aprendizajes*. Docentes implicados en proyectos de formación sobre trabajo cooperativo y por proyectos, comentan que, al empezar a trabajar con esas metodologías, se plantea prescindir del examen como vía única de evaluación, y abrirse a otros procedimientos orientados a una más continua y atenta a facetas

diversas del trabajo del alumno en el aula: *¿Tiene sentido prepararte para un examen, sólo para ese examen y dejar al lado todas las demás competencias? Por ahí sacamos buenas notas, vale, pero ¿Para qué sirve eso?* (EIC2PVDL2)

En algún caso se realizan “exámenes colaborativos” (*...Hay una única respuesta, tienen que consensuarla y debatirla, y cuando tengan definido bien lo que quieren responder, escribirlo, y la nota que tienen es la nota que va - OA1CTSB1-*). No obstante, algunos de los alumnos manifiestan cierta disconformidad al respecto: *...al estar en grupo te distraes más, hablando... Los exámenes los haces hablando, no estás muy atento* (OA1CTSB1-).

Alterar la práctica habitual de evaluación constituye un proceso complejo que suscita en los docentes reflexiones diversas, por ejemplo: la contradicción entre plantear evaluaciones alternativas y tener que poner *al final una nota*; la tendencia a que al flexibilizar criterios (no utilizar un listón único) para ajustar la evaluación a las peculiaridades del estudiante, también se rebaje el nivel de exigencia; o la envergadura del cambio en ese terreno que exige una mayor coordinación entre docentes y más formación sobre evaluación.

También se comenta el impacto de la formación en la **utilización de TIC** y su relevancia en la enseñanza.

Aunque se admite la incidencia, pues se considera que hay un buen uso de las TIC en las aulas, para algunos docentes, ello no es más que una respuesta del profesorado a una exigencia planteada desde la administración educativa, no siempre vivida como prioritaria. Así lo reconoce un director de un Centro de Profesores al puntualizar que una evaluación realizada desde la Inspección sobre la formación en TIC revelaba que *la mayoría de los docentes no estaba utilizando en la práctica lo aprendido en los cursos*.

los entrevistados reconocen que con las TIC se han modificado modos de trabajo en las aulas - preparar y compartir materiales o documentación para los alumnos; hacer una retroalimentación más inmediata y directa, pues no es necesaria la *presencia física* de los estudiantes para corregir tareas; ofrecer a aquellos con dificultades tareas individualizadas y adaptadas que el propio programa informático puede ir corrigiendo, etc.- Son modificaciones provocadas, por el uso directo de las TIC, bien porque su presencia es una “excusa” para introducir cambios, bien porque con la formación se adquirieron *destrezas* que cabe utilizar en distintas asignaturas y situaciones.

Como aspecto más tangencial, varios docentes comentan que la formación y el uso de TIC les ha permitido percatarse de que no son sustitutivas sino complementarias a otros modos y formas de trabajar en el aula; que su uso no conlleva descartar otros recursos metodológicos y que, por el hecho de utilizarlas, el cambio metodológico no está garantizado. Al tiempo, algunos directivos y docentes apuntan barreras que pueden estar frenando el impacto. Entre ellas, la movilidad docente, que provoca, por ejemplo, que llegue alguien que no se maneja bien en

este terreno, para sustituir a otro que se va, más preparado y mejor usuario de las TIC en el aula.

Finalmente, durante las entrevistas apenas se alude al impacto de la formación recibida en los modos de atender a la diversidad. Se hace alguna referencia a ciertos recursos TIC (aplicaciones para que los padres trabajen en casa con los estudiantes (dislexia); autocorrecciones del trabajo del alumno con su ordenador, etc.). La formación no parece haber constituido una fuente de conocimientos y prácticas para *apoyar a los más rezagados*. Ello contrasta con los datos procedentes de los cuestionarios, en los que el 78,2% de encuestados admitían esa influencia, con una valoración media de 3,13.

Los entrevistados de dos centros de una comunidad autónoma han apuntado posicionamientos diferentes al respecto. En uno de ellos, un docente manifiesta que, aunque se utilicen métodos cooperativos, las prácticas de aula y centro poco pueden resolver, pues las dificultades del alumnado están enraizadas en su entorno social y familiar. En este sentido duda de que ése sea el modo más adecuado de satisfacer sus necesidades formativas. En el otro, -un centro en un contexto de mucha diversidad-el entrevistado apunta a que la postura asumida es la de utilizar cualquiera de las posibilidades que tengan entre manos para dar respuesta al alumnado y respetar su ritmo de trabajo. La incidencia parece ser diferente, pero las declaraciones recogidas lo son de dos docentes, sin que quede claro si se asumen por el conjunto del centro y si la formación ha incidido en ese plano.

Lo comentado en apartados anteriores, deja constancia, más o menos explícita, de cambios que ha provocado la formación recibida en el *modo de entender la enseñanza y de sentirse en la profesión*. Es relativamente frecuente la alusión a que la formación contribuyó a tomar conciencia de que el trabajo docente no puede continuar rigiéndose por patrones tradicionales de enseñanza expositiva y aprendizajes superficiales y memorísticos. Hoy en día es preciso *abrirse* a mejoras y cambios, probar cosas *novedosas* y no quedar *anquilosados*; aprender a mirar de una manera *nueva* y asumir que la enseñanza ha de ser desarrollada de modo más *integrador*, que la formación del alumnado no se *agota* en lo académico; la importancia de priorizar, centrarse en los estudiantes, en el trabajo en el aula, en cuidar relaciones con ellos.

Pero también se pone de manifiesto que ese cambio lleva un ritmo lento. Sirvan a título ilustrativo afirmaciones que nos hablan de una cierta resistencia a trabajar en grupos cooperativos en las aulas debido al *ruido* que generan, una muestra de que aún sigue vivo ese supuesto de que en las clases hablan los docentes y los alumnos escuchan (en silencio...).

b) Incidencia en los estudiantes y su aprendizaje

Los datos recabados ponen claramente de manifiesto que uno de los impactos sobre los alumnos es que están más *motivados e implicados en sus aprendizajes*. Se considera que ello podría estar provocado: 1) porque como consecuencia de

participar en proyectos de formación en centros sobre metodologías para el aprendizaje se han realizado cambios metodológicos en las aulas: *Alumnos más motivados, dinámicos, con ganas de seguir aprendiendo... les ven significado a lo que están haciendo, viven y le dan sentido. Disfrutan más.* (EIC1CLMJR1). 2) por la introducción y uso de TIC, que *hace las clases más atractivas para los alumnos, y están más atentos, más predispuestos* (EIC2MML2).

Ligado a lo anterior se añade como incidencia, la potenciación de un **ambiente de aprendizaje** en el que priman relaciones de trabajo y cooperación entre estudiantes. En particular, diversos Entrevistados implicados en proyectos de formación en centros sobre trabajo cooperativo o por proyectos, señalan: más relación, interacción, diálogo, búsqueda de consenso y respeto entre compañeros, capacidad de organizarse para trabajar, apoyarse, y ser más protagonistas de su propio aprendizaje: (se ven resultados) *A todos los niveles, cómo respetan los turnos, por ejemplo..., pues yo no estoy de acuerdo, pero... cómo discuten, en el buen sentido de la palabra* (EIC2PVDL2).

Los estudiantes de un Instituto con un proyecto de trabajo cooperativo, sin embargo, aportan algunos matices no tan positivos, Apuntan múltiples apreciaciones positivas (mayor número e intensidad de relaciones con compañeros; posibilidad de aclarar dudas, solucionar problemas, recibir ideas de otros) pero también aspectos problemáticos (la composición de los grupos, los grados de implicación de sus integrantes y las repercusiones que ésta tiene en los posibles aprendizajes y su grado de profundidad; la pertinencia de trabajar siempre en grupo y, también, la cierta “resistencia” a prescindir de la habitual y clásica explicación de la profesora).

Por último, y en lo que respecta al impacto de la formación en los aprendizajes académicos del alumnado, las aportaciones han sido escasas. En general los docentes entrevistados tienden a admitir que ha habido una mejora en el rendimiento del alumnado, consecuencia de trabajar con metodologías más novedosas y colaborativas. Subrayan la influencia en **los resultados** de los estudiantes en aspectos como: aprendizajes tanto académicos como sociales y emocionales; aprendizajes relacionados con las TIC y, al tiempo, con contenidos de asignaturas en las que se utilizan; en aprendizajes matemáticos; avances importantes en hablar sin miedo en público, expresarse, comunicarse oralmente...

En otros casos, más que referirse a aprendizajes particulares, aluden a un mayor desarrollo de competencias (comunicar contenidos, organizarlos, presentarlos...), que atribuyen a la metodología menos individualista y academicista que han puesto en marcha en las aulas.

Yo creo que han madurado, han aprendido bastante. Y sobre todo a nivel de competencias más que de contenidos, si se han aprendido las características de ... pero a nivel de competencias, de cómo transmitir, comunicar los contenidos, elaborarlos, hacer la presentación de forma adecuada, acompañar la presentación con un guion, o sea, todas esas competencias yo sí noto que avanzan más, (...), (OA2PVDL5)

Finalmente, otros entrevistados únicamente comentan que el **rendimiento** del alumnado y sus **calificaciones** son mejores por motivos variados (su mejor predisposición hacia el aprendizaje cuando se utilizan TIC; el mayor cuidado de las emociones en el aula...). No obstante, algunos insisten en que no cabe establecer relaciones lineales entre formación y resultados dada la cantidad de factores que pueden influir en ello.

Estudiantes en un centro destacan que trabajar en grupo conlleva sacar “más partido” al esfuerzo de cada uno, o que posibilita ampliar y retener aprendizajes y, en general, aprender más

...el esfuerzo tuyo es individual, y tienes que poner tu esfuerzo en el grupo, o sea que estás haciendo el mismo esfuerzo, lo que pasa es que tienes más ayuda a tu alrededor, y si ese esfuerzo no logras aprenderlo, no sabes cómo...pues los compañeros te ayudan, y puede ser que tu esfuerzo sea mejor... sería similar, pero le sacamos más partido (OA1CTSB1)

Pero también realizan matizaciones al insistir en que la composición del grupo de trabajo puede influir positiva o negativamente en la calificación del estudiante: *Todo depende de la gente de la que estés rodeado, porque puede influir en tu nota individual positivamente o negativamente* (OA1CTSB1)

En los apartados anteriores, únicamente se ha hecho referencia a los aspectos más ilustrativos y relevantes, si bien, la riqueza de información cualitativa recabada es enorme..En conjunto, se ofrece una *foto* panorámica de la incidencia de la formación participada en la que se ha procurado reflejar cuales fueron los núcleos básicos de incidencia para docentes y estudiantes.

5. Discusión y conclusiones

Los datos comentados en apartados anteriores, dan respuesta al objetivo planteado en el artículo que nos ocupa (de entre los propósitos de la investigación más amplia de dónde proceden) de explorar y valorar la incidencia de la formación participada en la renovación de la enseñanza y las mejoras existentes en el aprendizaje de los estudiantes. El panorama que se puede inferir a partir de ellos pone de manifiesto las múltiples complejidades y dilemas que conlleva la utilización -con pretensiones de mejora- del conocimiento que van adquiriendo o construyendo los docentes en su formación continua. Sin duda, la heterogeneidad de contextos y situaciones de centros y aulas juegan en ello un papel destacable. La información disponible también parece indicar que no siempre es claro para los implicados si la formación ha terminado incidiendo positivamente en los aprendizajes del alumnado. La formación realizada se ha traducido de forma más evidente las numerosas dificultades y obstáculos, de naturaleza diversa, que estarían limitando los potenciales impactos de la formación en este terreno. Ello nos remite a lo ya comentado al inicio de este artículo la conexión no lineal entre la formación

recibida, la práctica docente que se despliega en las aulas y los resultados de aprendizaje de alumnos (Ingvarson, 2005; Hightower et al, 2001; Tymperley, 2008). Sobre este telón de fondo coincidente con lo ya constatado por la investigación existente, los aspectos más específicos que pueden derivarse de la información presentada en apartados anteriores, pueden formularse en los términos siguientes:

- Aunque según la información recabada, hay proyectos de formación en centros que están teniendo incidencia, ésta adquiere notas o matices diferentes según la realidad de cada centro, aula y docente. Cabe pensar que no sólo influye la “modalidad” de formación o su “carácter más o menos práctico” (por citar solo dos temas muy recurrentes en las entrevistas) sino otros elementos posiblemente más difíciles de “controlar”. Los supuestos creencias, posicionamientos o planteamientos del centro que a la larga determinan los modos de hacer, no cambian sino lentamente, siendo la formación docente y cómo se realice un ingrediente clave, pero no el único.
- El hecho de que la formación permita al profesorado concienciarse de la importancia de algún aspecto pedagógico para su trabajo con estudiantes (que hay que planificar de otro modo, que se requiere una enseñanza más adaptada a la diversidad del alumnado, etc.) no se traduce automáticamente en cambios reales. El impacto en la manera de ver la enseñanza y el tomar conciencia de que ya no se puede seguir con las mismas rutinas no elimina resistencias a los cambios. La incidencia -como ya indicó Tymperley (2008) y como los propios docentes reiteran en sus declaraciones (recogidas en el apartado 3.2.1)- está mediatizada y condicionada por múltiples factores y circunstancias, de modo que la formación, por si sola, si no va acompañada de otros ingredientes, no es suficiente.
- Nos movemos en un entorno de trabajo -el escolar- en el que las incertidumbres, variaciones, complicaciones y ambigüedades son los compañeros de viaje, y en el que los resultados de los procesos formativos no son inmediatos ni automáticamente visibles; son más paulatinos. En condiciones tales, la acción formativa también habría de aportar o contribuir a construir asideros para afrontar mejoras e innovaciones y mantenerlas. Tal vez un contexto organizativo resiliente -por utilizar un adjetivo muy usual en nuestros días-ofrece mejores condiciones organizativas y curriculares para una incidencia más fructífera de la formación continua. Un contexto tal requiere poner en juego múltiples elementos
- Parece claro que, cuando la formación se centra en cuestiones relativas a metodologías o, en términos más amplios, enfoques metodológicos para el desarrollo de la enseñanza, el impacto es más evidente. Posiblemente sería precipitado concluir que la formación ha de centrarse preferentemente en metodologías docentes, dejando en un segundo plano otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. No es un asunto baladí: la mejora de la enseñanza requiere modificaciones en múltiples facetas (contenidos, modos

de evaluación, recursos, etc.) no sólo en las metodologías. Ahora bien, lo comentado en apartados anteriores parece sugerir que si lo más visible y palpable para los docentes y los estudiantes se sitúa en los “cómo hacemos” y éstos nuevos modos de hacer en el aula se alejan notoriamente de los habituales, ellos mismos terminarán *arrastrando* a los demás y generando, en consecuencia, necesidades de formación al respecto. Así metodologías que permiten más protagonismo al alumnado también ayudan posiblemente a conocerlos más; saber de su diversidad y responder consecuentemente, mejor a ellos; darse cuenta de que hay que cambiar el cómo son evaluados, los recursos de aprendizaje que se les ofrecen, etc. Asuntos todos ellos que exigirán, en su momento, la pertinente atención y formación.

- La atención a los más rezagados parece ser el aspecto sobre el que el impacto de la formación resulta menos visible. Posiblemente, lo ya señalado, sobre las resistencias a cambiar rutinas y prácticas, aunque exista conciencia y conocimiento sobre ello como consecuencia de la formación recibida, se evidencia en particular en este aspecto. Se muestra de nuevo, que la inclusión educativa y las correspondientes alteraciones que exige de prácticas profundamente enraizadas, requiere buenas acciones formativas en esa línea, que, además, han de ir acompañadas de otras condiciones y apoyos que faciliten su incidencia.
- Los discursos de los informantes difieren según los procedimientos con los que se haya recabado su “voz”. El cuestionario parece suscitar respuestas “políticamente correctas” respecto a la incidencia de la formación, pero al profundizar en las complejas realidades educativas y organizativas de los centros el panorama aparece más matizado y, en ocasiones, más pesimista. Particularmente es así en los Institutos de Secundaria, en los que su propia configuración organizativa y curricular complejiza, a todas luces, las posibilidades reales de impacto de la formación más allá de profesores y aulas individuales. Todo ello, parece indicar la conveniencia de planificar estudios que permitan recabar datos cuantitativos, y cualitativos.

Referencias bibliográficas

- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. Education and Training 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of teachers'. European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luís (Coords.), *Formación del*

- Profesorado y Educación de calidad para todos* (p. 17-50). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2011). *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejorar la educación*. Texto elaborado a petición del Proyecto COMBAS. Ministerio de Educación, Madrid.
- Dumond, H., Instance, D. & Benavides, F. (2010) *The Nature of Learning. Using Research to Inspiring Practice*. Bruxelles: CERI-OECD.
- George, D.; & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon. (4th ed.).
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-41.
- Hayes, D.; Mills, M.; Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers & Achooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest (Aus.): Allen & Unwin
- Hightower, A.M.; Delgado, R.C.; Lloyd, S.C., Wittenstein, R., Sellers, K. & Swanson, C.B. (2011). *Improving Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies*. Mariland (EEUU): Projects in Education, Inc.
- Huber, S.G. (2011). The impact of professional development: A theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programs. *Professional Development in Education* 37(5), 837-853
- Ingvarson, L.; Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28
- Pedder, D. y Opfiter, V. D. (2013). Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices. *Research Papers in Education*, 28(5), 539-570.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. *International Academy of Education*. Recuperado de <http://www.orientation94.org/>
- 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. (2010). *Professional Development in EEUU: Trends and Challenges. Phase II Study Technical Report*. The Stanford Center for Opportunity Policy in Education.