



Profesorado. Revista de Currículum y  
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

recfpro@ugr.es

Universidad de Granada

España

Nieto, José Miguel; Alfageme-González, M. Begoña  
ENFOQUES, METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE  
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 3, mayo-  
agosto, 2017, pp. 63-81  
Universidad de Granada  
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489004>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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



VOL.21, Nº 3(Mayo-Agosto,2017)

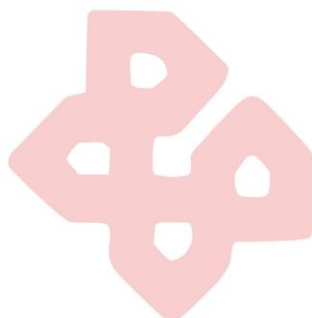
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 06/2/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017

## ENFOQUES, METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

*Approaches, methodologies, and teachers training activities*



*José Miguel Nieto y M. Begoña Alfageme-González*

*Universidad de Murcia*

*E-mail: [nietos@um.es](mailto:nietos@um.es) , [alfageme@um.es](mailto:alfageme@um.es)*

### **Resumen:**

*Enmarcado en una investigación sobre la formación continuada del profesorado de educación obligatoria en varias Comunidades Autónomas, este trabajo tiene su foco de análisis en las modalidades formativas (enfoques, metodologías, actividades) en que se articula la oferta de la formación docente y concretamente, en una cuestión principal: ¿qué características tipológicas presentan las actividades de formación continuada en las que participa el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria? El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos respectivamente mediante cuestionario a profesores y entrevistas a gestores (administración, centros de formación) y receptores (centros docentes, profesores), muestra el predominio de modalidades de formación que pueden ser caracterizadas como de orientación consumista y de entrenamiento técnico individual, en particular, la modalidad de transferencia que constituyen los cursos y talleres. Estos resultados son interpretados a la luz de la literatura más reciente y refrendada sobre el desarrollo profesional de los profesores, lo que permite tomar en consideración ciertas conclusiones relativas a la calidad de las oportunidades de aprendizaje docente.*

***Palabras clave:** actividades formativas, aprendizaje profesional, desarrollo profesional docente, educación obligatoria, formación continua de profesores, trabajo y profesionalización docente.*

**Abstract:**

*Within the framework of an investigation into the continuing education of teachers of Compulsory Education in several Autonomous Communities, this work focuses on the training modalities (approaches, methodologies, activities) in which the offer of teacher education is articulated and specifically in a main issue: what typological characteristics do the continuous training activities in which teachers of Compulsory Education participate? The analysis of the quantitative and qualitative data obtained by questionnaire to teachers and interviews with managers (administration, training centers) and recipients (teaching centers, teachers), respectively, shows the predominance of training modalities that can be characterized as consumer oriented and individual technical training, in particular the courses and workshops that constitute a transfer modality. These results are interpreted in the light of the most recent and endorsed literature on the professional development of teachers, which allows to take into account certain conclusions regarding the quality of teaching learning opportunities.*

**Key Words:** compulsory education, continuous teacher training, professional teacher development, teacher professional learning, teacher work and professionalism, training activities.

## 1. Presentación y justificación del problema

La formación continua del profesorado ha sido valorada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover la calidad y las mejoras que la sociedad reclama de la educación y de los sistemas escolares. Si partimos de la premisa de que los profesores tienen una influencia sobre el rendimiento de los alumnos más significativa que cualquier otro factor escolar (Archibald, Coggshall, Croft y Goe, 2011; Hattie, 2009), la formación continua desempeña un papel crucial para la construcción de la identidad docente por medio de la cual los profesores otorgan sentido a su trabajo y le dotan de intencionalidad y de orientación conductual (Borko, 2004; Escudero, 1998), erigiéndose como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional.

En general, cualquier actividad de formación continua refiere aquellas experiencias de educación y formación de las que participan los profesores en ejercicio con el fin principal o exclusivo de mejorar sus conocimientos, sus habilidades y/o sus actitudes profesionales de forma que puedan impartir su enseñanza con mayor calidad o eficacia (Eraut, 1990). Un ejemplo representativo de definición comprehensiva que va más allá de las definiciones clásicas que ponían el énfasis en el aprendizaje disciplinar y las destrezas pedagógicas es el siguiente:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso, por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la

práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005, p. 17).

Aún cuando no existen respuestas unívocas ni definitivas a la cuestión de su calidad, la evidencia empírica disponible sí apunta a ciertas características de tales programas y prácticas formativas que tienden a influir diferencialmente en el aprendizaje profesional e, incluso, más allá de la enseñanza en el aula, en el aprendizaje de los alumnos. Otro aspecto a tomar en consideración en este trabajo, es la multiplicidad y diversidad de planteamientos y diseños de la formación continuada. Puesto que en este trabajo fijamos nuestro interés en los enfoques, metodologías y/o actividades de formación, ello nos obliga a clarificar dos elementos principales en relación con los cuales analizar e interpretar los resultados del estudio sobre el particular. Por un lado, se impone justificar y optar por un referente común para hacer referencia a las variadas formas que pueda adoptar la actividad formativa. En este sentido, vamos a manejar el término *modalidad*. Por otro lado, se hace también necesario proceder a una elaboración significativa de *enfoques* dentro de los cuales, cada modalidad de formación adquiere un particular sentido y orientación pedagógica. Ambos aspectos los definimos y caracterizamos a continuación.

### 1.1. Las modalidades de formación

Partiendo de la premisa de que la formación continua es un fenómeno complejo y multidimensional, ha sido común distinguir dimensiones básicas de contenido (qué), proceso (cómo), estructura y contexto (quién, cuándo, dónde, por qué), los resultados (con qué incidencia o efectos). Marcelo y Vaillant (2009, p. 117), por ejemplo, apuntan que “el proceso se refiere al cómo del desarrollo profesional, y se vincula no sólo con las actividades que se desarrollan sino también con la forma de planificarlas, desarrollarlas y continuarlas.” Ello subraya que aludimos a la formación reglada que es objeto de planificación y, en consecuencia, expresamente declarada y estructurada para alcanzar unos fines predeterminados. Asimismo, fijamos la atención en el *desarrollo* de la formación y no tanto en su planificación o en su evaluación. Aún así, la referencia a esa vertiente activa es muy variable entre los autores del ámbito y con frecuencia se manejan de modo indistinto los términos de procesos, actividades, acciones, actuaciones, estrategias, metodologías, etc. Consideramos que es apropiado recurrir a una expresión más amplia que refiera el modo de estructurar (ordenar) deliberadamente el desarrollo de un proceso formativo y, a nuestro juicio, la expresión *modalidad* es inclusiva en el sentido indicado. Coincidimos, pues, con Fernández Tilve (2000, p. 19), que define las modalidades formativas como “las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos.” A este respecto entendemos que cada modalidad combinará de manera peculiar una serie de atributos que incorpora:

- un proceso de actividades (es decir, un conjunto, serie o secuencia típica de acciones más o menos diferenciadas y planificadas que acontecen en el tiempo);

- que tiende a sujetarse a una estructura (una organización, un orden y unas reglas que tienen sentido y dirección porque responden a unos fines pre-determinados);
- y que se desarrolla en un contexto (una constelación de circunstancias o condiciones -políticas, económicas, psicológicas, sociales, físicas...) que inciden en la propia actividad, conformándola)

Aceptando de antemano las limitaciones del concepto, estimamos que recurrir a esta definición del término modalidad como unidad de análisis, nos facilita abordar la multiplicidad y diversidad de formas que pueden adoptar las actividades formativas tal y como contemplan tanto la literatura científica en el ámbito internacional (Lieberman, 1995; Zepeda, 2008) como las disposiciones legales de las Comunidades Autónomas que las regulan en nuestro ámbito nacional, donde llama la atención, incluso teniendo en cuenta las respectivas singularidades:

[...] la homogeneidad que existe entre las modalidades de formación ofertadas, entre las que la modalidad de “curso” es ofertada en todos los casos, los seminarios permanentes, los grupos de trabajo y formación centrada en la escuela son ofertadas por la mayoría de las Comunidades Autónomas y, los proyectos de innovación e investigación, se dan en un número significativo de planes de formación (Fernández Tilve, 2000, p. 23).

En consonancia, planteamos una clasificación de modalidades de formación continua, agrupadas en dos tipos de concepciones; una, de entrenamiento técnico individual y otra, que denominamos de desarrollo profesional colegiado (Alfageme y Nieto, en prensa). En el grupo de modalidades de corte tradicional vinculadas a una concepción de *entrenamiento técnico individual*, encontraríamos:

- *Comunicación*: modalidades consistentes en presentaciones, diálogos y discusiones en grupo, como por ejemplo: conferencias, charlas, coloquios, debates, mesas redondas, jornadas, congresos, encuentros, simposios...
- *Transferencia*: modalidades de aplicación real o simulada y desarrollo de conocimiento estandarizado, tales como cursos, talleres didácticos, seminarios temáticos, formación telemática o a distancia...
- *Auto-aprendizaje*: modalidades de estudio y reflexión para la resolución de interrogantes personales, como por ejemplo: lecturas, diarios, biografías profesionales, licencias por estudios, indagación/exploración personal, auto-evaluaciones, reflexión práctica...

Y en el grupo de modalidades de corte contemporáneo, vinculadas a una concepción de *desarrollo profesional colegiado*, se incluyen:

- *Revisión*: modalidades de creación y utilización de conocimiento basado en la experiencia contrastada entre pares tales como *mentor/expert coaching*, micro-enseñanza, *peer coaching*, *collegial coaching*, *peer review*, observación entre iguales, amigo crítico, co-enseñanza o enseñanza compartida, visitas a escuelas, intercambio de experiencias...

- *Resolución de problemas*: modalidades de mejora contextualizada y sistemática de situaciones compartidas en equipos reducidos en el centro docente, como por ejemplo: seminarios de equipos docentes, grupos de trabajo, grupos de estudio, estudio de lecciones, círculos de aprendizaje, equipos de mejora...
- *Colaboración*: modalidades de mejora contextualizada y sistemática de situaciones compartidas en equipos amplios tales como proyectos de formación en centro, investigación-acción cooperativa, planes de mejora, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, comunidades profesionales, redes profesionales (de aprendizaje, de centros, de excelencia), aprendizaje-servicio...

Esta tipología de modalidades adquiere pleno sentido contextualizadas en el seno de los correspondientes enfoques que caracterizamos a continuación a modo de marcos teóricos de referencia.

## 1.2. Los enfoques de formación

Acudiendo a fuentes autorizadas, los enfoques que manejamos en este trabajo aparecen por ejemplo en Fraser, Kennedy, Reid y McKinney (2007), Kennedy (2005) y Sparks y Louks-Horsley (1989), quienes emplean con fines clasificatorios el término de *modelos*; en Borko, Jacobs y Koellner (2010) que hablan de *enfoques* tradicionales y modernos o contemporáneos; o en Steim, Smith y Silver (1999, citado en Borko, Jacobs y Koellner, 2016, p. 549) que se refieren a ellos en términos de viejos y nuevos *paradigmas*. Utilizamos estas aportaciones para reelaborar las características básicas de dos enfoques o concepciones de formación docente, que a su vez permiten incorporar con fundamento teórico las principales tipologías de modalidades formativas que coexisten hoy en día en el panorama de políticas y programas de formación continua del profesorado en los sistemas educativos desarrollados. A la hora de sistematizar estos enfoques, hemos agrupado en la Tabla 1 por un lado, elementos que tienen que ver con la *estructura-contexto* de la formación; por ejemplo, su formato, duración, participación, locus y liderazgo (Birman, Desimora, Porter y Garet, 2000; Broad y Evans, 2006; Caena, 2005; Lieberman, 1995; Steiner, 2004) Y por otro, en la Tabla 2, elementos que se asocian al *proceso-contenido* de la formación; caso del aprendizaje, diseño, coherencia, contenidos y procesos (Borko, 2004; Chalmers y Gardiner, 2015; Day, 2005; Escudero, 1998; Zepeda, 2008).

Tabla 1  
 Enfoques de formación continuada de profesores: Elementos estructurales y de contexto

Elemento de la formación	La formación continuada como entrenamiento técnico individual	La formación continuada como desarrollo profesional colegiado
Formato	Formatos dominantes (cursos, talleres, seminarios) centrados en el “conocimiento estandarizado” o el “conocimiento para”, con énfasis en la actividad práctica (técnicas y materiales).	Utiliza una variedad de formatos (incluyendo la provisión de apoyo en clase y el andamiaje de la participación de profesores en el esfuerzo colectivo), centrados en fortalecer la capacidad para comprender (el contenido educativo y el aprendizaje de los estudiantes), con énfasis en el “conocimiento motivado” (por qué y para qué enseñarlo).
Duración	De corta duración, con compromisos personales más limitados y proyección a corto plazo. Actividades más cortas, sencillas y estructuradas.	Mayor duración con compromisos personales más abiertos y proyección a largo plazo. Actividades más largas, complejas y profundas (reflexivas y analíticas).
Participación	Los profesores participan como individuos. Asumen el rol de técnico aplicador que necesita entrenamiento.  Centrada en el desarrollo del profesor como individuo, siguiendo un modelo de “déficit” (cubrir necesidades en el repertorio técnico de los docentes). Formación entendida como entrenamiento (ayuda a hacer lo que es preciso de forma consistente, eficaz y eficiente) bajo formas de iniciación, reorientación, actualización, perfeccionamiento.	Los profesores participan como una unidad organizativa cohesionada y cohesiva a un tiempo. Asumen el rol de práctico reflexivo que busca mejorar moral y profesionalmente.  Centrada en el desarrollo del programa de enseñanza y la comunidad, además del profesorado (desarrollo de la organización).  Educación entendida como ayuda a decidir qué hacer en un contexto de autonomía y responsabilidad profesional compartida (incluyendo los fines morales de la educación y las necesidades de los alumnos y sus entornos) bajo formas de observación, revisión, experimentación, aplicación, intercambio y colaboración.
Locus	Iniciativa y control externos al profesorado: el formador establece la agenda.  Se ubica lejos de las escuelas, aulas y estudiantes.  Las particularidades del contexto de uso no son tomadas en cuenta en la formación.	Iniciativa y control interno al centro docente, con co-construcción iterativa de la agenda por los profesores y formador con el tiempo) y con implicaciones de familias y estudiantes.  Tiene lugar en una variedad de lugares, pero los más frecuentes e importantes son las escuelas y las aulas en conjunción.  Las particularidades del contexto de trabajo juegan un papel importante en el desarrollo profesional.
Liderazgo	El entrenamiento de liderazgo no es un problema.	El entrenamiento de liderazgo es un gran problema, pues se valora como factor contextual fundamental.

Tabla 2  
 Enfoques de formación continuada de profesores: Elementos de proceso y de contenido

Elemento de la formación	La formación continuada como entrenamiento técnico individual	La formación continuada como desarrollo profesional colegiado
Aprendizaje	Aprendizaje pasivo; aprendizaje guiado (experto); aprendizaje por dominio; aprendizaje como crecimiento.  Aprendizaje de bucle sencillo.	Aprendizaje activo, aprendizaje autónomo o guiado, aprendizaje por descubrimiento; aprendizaje como desarrollo; aprendizaje cooperativo; aprendizaje colegiado.  Aprendizaje de doble bucle.

Diseño	Enfoque basado en la traducción de la teoría a la práctica o en la práctica directamente sin basamento teórico.	Enfoque realista que busca conectar teoría y práctica a partir de las propias experiencias e inquietudes de los profesores.
Coherencia	Enfoque deductivo (el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible) donde el formador decide qué es importante y debe aprenderse o enfoque por ensayo y error de aprendizaje auto-dirigido o donde el formador proporciona apoyo y aconseja. Teorías del aprendizaje del profesorado basadas en la psicología del individuo.	Enfoque constructivista, experiencial, donde los profesores han de crear la teoría en contextos de reflexión e interacción entre iguales y contrastarla sobre la base de trabajar situaciones reales.  Teorías del aprendizaje que incluyen la organización social y factores organizativos.
Contenidos	Transferencia o transmisión directa de conocimiento y de destrezas de los expertos a los docentes, donde a traducción de nuevos conocimientos al aula es un problema a resolver (por lo general por el profesor).	Co-creación de conocimiento donde el desafío es apoyar el aprendizaje (scaffolding) que es pertinente para la práctica y propicia un conocimiento base más generalizable pero acomodado a contextos de uso.
Procesos	Producción de saber técnico o científico en un marco jerárquico y tecnocrático, primando la transferencia desde los expertos para la adopción por los profesores.	Producción de conocimiento en un marco participativo y democrático, primando la co-construcción del mismo en un contexto de interacción social y profesional determinado.

La cuestión de la calidad de las modalidades de formación continua es muy compleja debido, entre otras, a dos razones principales: (a) la multiplicidad y diversidad de criterios desde los cuales juzgar el valor de la calidad, y (b) la multiplicidad y diversidad de factores y condiciones mediadoras que influyen en su impacto o incidencia. En todo caso, a la luz de la literatura científica, predominan dos aproximaciones a esta cuestión. El de las *buenas prácticas*, cuando se evidencia que un programa cumple o se ajusta a unas cualidades juzgadas como valiosas pero prescindiendo de la confirmación de sus efectos en el aprendizaje o el cambio de comportamiento en el profesorado, y/o el de la *eficacia*, cuando sí se confirma el logro de esos efectos y se vincula empíricamente a unas determinadas cualidades o elementos de ese programa (Borko, Jacobs y Koeliner, 2010). Hablar de programas o prácticas formativas eficaces conlleva una concepción *pragmática* de la calidad; esto es, la calidad es evaluada como una función de relaciones empíricamente demostrables con las medidas de ciertas variables de producto, por lo que el criterio de verificación es *correlacional*. Esto significa que determinados programas o prácticas tienen calidad en la medida en que se correlacionan con ciertos resultados evidenciados empíricamente y considerados deseables (Shulman, 1989). En cambio, hablar de buenos programas o buenas prácticas formativas remite a una concepción *normativa* de la calidad, es decir, la calidad es evaluada como una comparación (de concordancia o discordancia) del objeto con un modelo ideal que se deriva de una teoría particular, por lo que el criterio de verificación es *de correspondencia*. Esto significa que determinadas modalidades formativas tienen calidad en tanto se corresponden con un modelo considerado óptimo. Como señala Shulman (1989) estas dos concepciones no tienen por qué ser incompatibles a pesar de representar “diferentes enfoques para juzgar el valor de las actividades educativas” (p.71).



En un sentido y en otro, y sin obviar la limitación de las evidencias empíricas disponibles, predomina un interés en encontrar características de diferente naturaleza que en conjunto otorgan mayor grado de calidad o eficacia a aquellas actividades formativas que las presentan, sin perder de vista que sin una idea clara de las metas del desarrollo profesional docente y de las formas de conseguirlas, es improbable que pueda mejorarse la calidad del mismo (Guskey, 2000; Vaillant y Marcelo, 2015). Asimismo, otros consideran que ninguna formación es eficaz o ineficaz de antemano y que las actividades serán satisfactorias en la medida que cumplan bien sus objetivos, bien las expectativas de los docentes, las cuales pueden ser múltiples y diversas en tanto que se vinculan a necesidades de muy distinto tipo (Day, 2005).

## 2. Metodología

El trabajo presentado recoge datos del Proyecto I+D: “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 los estudiantes” (EDU2012-38787), dirigido por Juan Manuel Escudero Muñoz y con la colaboración de investigadores de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Galicia, Región de Murcia y País Vasco. El proyecto abarca el análisis de información sobre los contenidos, las actividades de formación, la incidencia en la enseñanza y en los aprendizajes docentes y discentes (Escudero y Portela, 2015), mediante análisis documental, cuestionarios, entrevistas, estudios de casos y observación de clases. Para el foco de análisis de este trabajo, las actividades formativas, se ha recurrido al cuestionario para conocer las concepciones docentes de la formación, así como a entrevistas a “gestores de la formación” (representantes en la Administración de la Formación o Directores de los Centros de Profesores (en adelante CEP) y a “receptores de la formación” (equipos directivos de los centros docentes, equipos docentes y profesorado).

Los datos referentes a la opinión de los docentes en ejercicio se han recogido con un cuestionario que refleja una fiabilidad muy alta (Alfa de Cronbach=.981), considerado excelente siguiendo los parámetros establecidos por George y Mallery (2003). En total hemos analizado un total de 1413 cuestionarios de docentes de las cinco Comunidades Autónomas participantes en la investigación (Andalucía, Canarias, Galicia, Región de Murcia y País Vasco), mediante un muestreo incidental, en formato on-line. Los datos cuantitativos, por tanto, se corresponden a una muestra formada por un 65,8% de mujeres y 34,2% de hombres, con una experiencia docente mayor a 16 años en un 60,7% de los casos y en la que están representados casi un número igual de docentes de Educación Primaria (47,2%) que de Educación Secundaria (52,8%). Es de destacar que el 94,9% de la muestra dicen haber realizado actividades de formación en los últimos cinco años. En dicho cuestionario se preguntaba a los docentes sobre su participación y grado de provecho con relación a las modalidades formativas, bien ofertadas por los Centros de Profesores o fuera de la formación oficial.

Las entrevistas a los distintos colectivos, gestores y receptores de la formación, se llevaron a cabo en todas las comunidades representadas en el estudio. En el caso que nos ocupa, las modalidades de formación, se estudiaron un total de 31 entrevistas que fueron grabadas, transcritas y analizadas posteriormente.

Los datos se han analizado, según su naturaleza, bien con el paquete estadístico SPSS V19 para aquellos cuantitativos, o bien mediante un análisis cualitativo de categorías o análisis de contenidos (Abela, 2011), ayudándonos para ello del software Atlas.ti. El tratamiento estadístico realizado se centra en un análisis descriptivo, pero también se han establecido contraste de diferencias con las variables género, comunidades autónomas y nivel educativo en el que imparte clase, así como un análisis factorial exploratorio de componentes principales<sup>i</sup>.

### 3. Resultados

Para el análisis de los resultados hemos tenido en cuenta todos aquellos datos recogidos tanto por el cuestionario realizado en la investigación, como las entrevistas a los distintos colectivos realizadas en las diferentes Comunidades Autónomas (profesorado encargado de proyectos en los centros, equipo directivo de centros escolares, directores de Centros de Profesores y administradores de educación). Por este motivo, a lo largo de este apartado tratamos de integrar los datos cuantitativos con los cualitativos de forma que permitan al lector una mejor interpretación de los resultados.

A la hora de indagar sobre las modalidades de formación realizadas en los Centros de Profesores, se preguntó a los docentes sobre un total de 11 ítems. Los resultados nos indican que todos ellos han sido valorados con una puntuación media superior a 2.68, siendo el máximo 5.

En la siguiente Tabla 3, señalamos las modalidades de formación que más participación alcanzan según los docentes, así como el grado de provecho que indican. Como podemos ver, son los cursos, las modalidades de lectura personal y la participación en actividades de formación on-line, las modalidades formativas donde más participación hay, con una diferencia de alrededor de un 15% a favor de los cursos. Si bien la modalidad de lectura personal tiene un mejor aprovechamiento que la realización de los cursos. Las actividades de observación y análisis de clases para la mejora son la modalidad formativa en la que los docentes menos han participado y la peor valorada en cuanto a su grado de provecho. Un análisis estadístico con más profundidad de estos datos se puede consultar en Alfageme y Nieto (en prensa).

Tabla 3  
*Modalidades formativas oficiales realizadas en los Centros de Profesores en las que más participan los docentes y que mejor aprovechan*

Modalidad formativa	Participación		Grado de Provecho (%)		
	Frecuencia	Porcentaje	Muy bajo-bajo	Alto-Muy alto	Puntuación media
Cursos o talleres impartidos por ponentes	1068	75.58	10.4	54.8	3.5
Participación en actividades de formación on-line	840	59.45	18.6	51.1	3.41
Lectura personal (revistas, Internet, etc.) sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su/s materia/s o área(s) de enseñanza	846	59.87	9.7	56.0	3.6

En el mismo instrumento de recogida de datos, se preguntó en seis ítems a los docentes sobre otras actividades de formación que realizaron de forma alternativa o paralela y que no estaban previstas como tales por el Centro de Profesores de su zona. En este caso, la respuesta mayoritaria fue señalada por 448 docentes (31.7%), asignada a la actividad que denominamos “Lectura personal (revistas, libros, en Internet, etc.) de temas científicos y pedagógicos”, seguido por los “Cursos impartidos por expertos sobre temas científicos de su materia o área de enseñanza”, señalado por 408 docentes (28.9%), así como “Cursos impartidos por expertos sobre temas pedagógicos o metodológicos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje” (373 docentes, 26.4%) y casi con el mismo porcentaje, 26.3% (371 docentes) los “Proyectos o experiencias de renovación en el propio centro y/o con colegas del entorno más próximo”.

Tomando en consideración las modalidades de formación definidas en este trabajo, podemos señalar que predominan en los datos de los cuestionarios las actividades de transferencia y de autoaprendizaje, ambas situadas en aquellas de corte más tradicional vinculadas a una concepción de entrenamiento técnico individual, como ya señalamos en la parte inicial de este trabajo.

Estas mismas modalidades de transferencia también están presentes en todas las entrevistas analizadas según los diferentes colectivos, gestores de formación y receptores de formación, predominando los cursos, tanto presenciales como a distancia, y los seminarios. Las opiniones reflejan una mayor presencia de los cursos virtuales sobre los presenciales, excepto en el caso del País Vasco donde incluso desde los gestores de la formación se llega a decir que “un terreno nada trabajado aquí en el que tendríamos que explorar es la formación online” (ECEPPV12).

La teleformación o formación on-line es una modalidad comentada por casi todos los entrevistados. De hecho casi todos los directores de los CP entrevistados señalan los inconvenientes y la necesidad de adecuación que han tenido que hacer para llevar a cabo y gestionar esta modalidad de formación. Así, por ejemplo, en Canarias: “Las modalidades que estamos gestionando ahora mismo son, principalmente cursos. Ahora mismo no hay dinero para cursos presenciales”

(ECEPCLLI2); de hecho, los asesores de los CP han tenido que asumir la gestión de la formación on-line y están seguros de haber hecho una buena gestión, comentando: “Se ha hecho un buen trabajo en la teleformación en Canarias... Cuando se empezó a retraer dinero de la formación presencial a la on-line fue un periodo complejo porque se nos pedía que fuéramos los tutores en relación a los cursos que ofrecían las administraciones además de las tareas habituales...” (ECEPCLLI2). En el mismo sentido, en las entrevistas de Murcia se señala que “El curso está montado sobre la plataforma Moodle, ellos [profesores externos] te tienen que poner ahí todos los materiales y luego un personal interno nuestro de la red revisa esos cursos telemáticos para ver si reúnen todas las condiciones que tienen que tener: que sea interactivo, que no sea colgar ahí PDF que no sirven para nada, y que tenga, que tengan todas las licencias Creative Common, que no haya nada que... de eso hay ahí una comisión de asesores que son los que revisan” (ECEPMLI). En Andalucía se corrobora que: “Hay muy pocos cursos presenciales y se hacen para la gente de una zona, cuando lo solicitan” (ECEPA1), a la vez que se indica que son las modalidades de formación que dan respuesta a las líneas prioritarias de la Comunidad y se plantean como actividades o formación on-line dirigidas a todo el profesorado. En Galicia se señala que hay una plataforma de gestión de la información: “Se trabaja en línea y en red. Toda la red está en ISO 9000. Todos los procedimientos y protocolos de actuación son comunes a todos los Centros de Profesores. Ahora es muy diferente a lo que pasaba antes, que ‘cada uno hacía lo que quería’” (ECEPG1).

Por otra parte, las opiniones sobre los cursos llevados a cabo son en general positivas, como podemos ver en la Tabla 4, si exceptuamos los comentarios de los gestores de formación del País Vasco que señalan que los cursos ofertados no se completan en todas sus plazas. Concretamente indican:

“Parece ser que no aceptamos en el diseño de cursos. Yo no sé si el umbral de la motivación está bajando mucho, a la hora de solicitarlo... pero lo cierto es que hay una bajada terrible, que se ofrecen y no se demandan. Otros se ofrecen y se acaban anulando porque no hay el mínimo número necesario. O sea, pero hay una crisis total en eso. Los responsables se encuentran con miles de euros, que al final no se sabe cómo gastarlos. Están presupuestados y no se gastan en formación... hay un 50% menos de demanda a los cursos que nosotros diseñamos. Igual no acertamos del todo en el diseño.” (ECEPPV12)

Tabla 4

*Ejemplos de opiniones de los gestores de formación sobre los cursos*

---

Andalucía	<i>Los cursos ahora son mejores que antes. Los cursos que hacía yo al principio de trabajar eran muy teóricos y muy poco prácticos, los últimos que yo he hecho son más prácticos y con más posibilidades, aunque también es verdad que yo soy más selectivo... Se ha mejorado lo que se hace pero se debe seguir mejorando. EIC2AAA2</i>
Canarias	<i>No ha sido decisivo pero sí influye el que vengan expertos, el que se compartan las buenas prácticas, el ver cómo se está trabajando en otros sitios..., todo eso es sí es influyente y además decisivo, además de los expertos, la formación y además tener la suerte de tener ese criterio para ir eligiendo qué formación queremos, qué expertos si podemos decidir que nos la den, etc. Esa participación activa nuestra en esa formación y ese espacio de compartir y de sumar y no restar lo que se trae de fuera eso sí es influyente y es decisivo</i>

---

	<i>desde mi punto de vista. EIC1CLMJR1</i>
Galicia	<i>Se han incrementado todas las acciones de formación. La valoración por los usuarios es de 4.5 de media sobre 5 [...]. Antes se gastaba mucho en catálogos..., y había muchos activismos...</i>
Murcia	<i>Es verdad que los cursos que se han impartido en el centro en los últimos años resultan útiles y son prácticos, porque son de carácter instrumental que pueden interesar a todos los profesores de diferentes áreas de conocimiento, pero a mí personalmente me interesaban más específicos de mi área. EIC2MML2</i>
País Vasco	<i>Aunque se llame curso, hay secuencia..., el gobierno lo que intentó es meter la palabra “práctica” en teórico-práctico, es el binomio que resume que al impartido se le exige una secuencia... Entonces la gente hace maquetas, ejercicios, pero también hay secuencia y se empieza a pedir “trae o practica en el aula lo que”. ECEPPVDD</i>

---

La otra modalidad más presente y con mayor grado de aprovechamiento, según nuestros datos de los cuestionarios, es la modalidad de autoaprendizaje, que sólo está presente en las entrevistas de Murcia de los gestores de la formación, pero aparece en todas las entrevistas de los receptores de formación, excepto en Canarias. Esta modalidad recoge la formación más personal y de reflexión, así dos son las opiniones recogidas a destacar respecto a este tema:

“Sin formación no hay innovación, para que haya innovación tiene que haber formación permanente y continua. Porque no podemos innovar sin reciclarnos. Y la autoformación docente (que ésa es una parte importantísima), la lectura como recurso docente y la formación específica de expertos es fundamental. Eso como reflexión a lo que supone innovar y formarse”. (EIC1CLMJR1)

“Nosotros desde el principio planteábamos la formación, pensábamos que la formación tenía que responder a una necesidad... Pero yo creo que ahora ha llegado un momento en que esa necesidad de formación, es más una formación personal propia, que tiene que basarse en la experimentación personal, que en recibir de fuera”. (EIC2PVDL2)

Y por último completando las modalidades de corte tradicional, las modalidades formativas de comunicación, sobre todo las jornadas están presentes en las opiniones de los entrevistados en todas las comunidades, generalmente como punto de encuentro entre profesores y para compartir las experiencias innovadoras realizadas en los centros. Sin embargo, tal y como señala uno de los entrevistados, la Administración no facilita la formación personal de los docentes: “En varias ocasiones yo he solicitado permiso a la Consejería para participar en congresos, seminarios, etc., en diferentes lugares de España y he tenido bastantes dificultades para conseguir permiso.” (EIC2MML2)

Si abordamos las modalidades formativas, que hemos denominado de una concepción de desarrollo profesional colegiado, tendríamos las modalidades de revisión, resolución de problemas y colaboración. Las dos últimas, resolución de problemas y colaboración, están presentes en diferentes formas de actividades en todas las entrevistas realizadas a gestores y receptores de formación. Vamos a aportar algunos comentarios al respecto de estos datos recogidos.

La modalidad de revisión, no aparece en las entrevistas realizadas en Andalucía, pero sí en las demás Comunidades Autónomas analizadas. Recoge principalmente, el apoyo de los compañeros dentro del propio centro para la realización de las tareas. Las experiencias más novedosas al respecto se sitúan en el País Vasco donde se reflejan dos tipos de actividades fundamentalmente que quedan reflejadas por los comentarios que a continuación señalamos:

“Tres o cuatro personas del centro fueron a la formación de una semana, a lo de Comunidades de Aprendizaje. Vinieron aquí, nos comentaron al claustro qué eran lo que habían recibido durante esa semana, y entonces pues probamos para ver si extendiéndolo a las familias de nuestro centro era una manera de que participasen más,... dijimos, bueno, pues ésta puede que sea una oportunidad. Hicimos el sueño y salió bastante bien.” (EIC1PVLA2).

“Hemos querido hacer que, reconociendo una serie de buenas prácticas, que las hemos identificado con las tres redes tradicionales de Amara Berri, que reúnen una serie de centros públicos, que yo creo que se merecen el reconocimiento y están haciendo cosas... Entonces centros de esas cinco experiencias están dispuestos a hacer de centro tutor, y luego en la convocatoria los centros solicitan conocer esa práctica sin más, no quiere decir que te vas a meter en una red ni nada, sino simplemente conocerlo. Y entonces ese centro tutor se pone en contacto y establece pues las visitas o los apoyos. Yo creo que es muy bonito, yo creo que es muy bonito.” (ECEPPV12)

Como se puede ver, la Comunidad Autónoma que está realizando experiencias de formación más novedosas de actividades o modalidades de revisión, según los datos recogidos es la del País Vasco. Así la modalidad que se centra en el intercambio de información y formación entre diferentes centros educativos, mediante la realización de visitas para comprobar lo que se está haciendo en otro centro o la atención de compañeros de otros centros en el suyo y en la que se reconocen las buenas prácticas, podría ser un modelo a tener en cuenta en otro tipo de contextos, sobre todo por lo que tiene de reconocimiento docente y empoderamiento de este cuerpo profesional.

Una modalidad presente en todas las entrevistas, como ya hemos indicado es la modalidad que hemos denominado de resolución de problemas, generalmente por medio de grupos de trabajo, grupos de mejora o equipos docentes que focalizan su trabajo en un tema concreto. Opiniones recogidas nos indican que: “El grupo de trabajo es un grupo de profesores que ya está formado y va a elaborar, va a trabajar sobre lo que ya está formado, va a elaborar algo... Es un equipo que se agrupa para analizar, elaborar o implementar” (ECEPMLI), o como también se señala en esta entrevista: “El seminario de equipos docentes es la alternativa a la formación en centros porque tiene menos requisitos que éste. A éste se le exige que el 50% del claustro esté implicado”. (ECEPMLI)

Con relación a las modalidades de formación de colaboración, predomina la

formación en centros. Entre los entrevistados la opinión generalizada es que es esta formación la que mejor está funcionando, señalando que es la que más incidencia en el aula tiene y la que mayor satisfacción produce en los docentes. Recogemos algunas de las opiniones:

“Tomando en consideración las modalidades formativas, se podría mantener, que las que más incidencia en el aula tiene, es la formación autónoma, sobre todo la formación en centros y también los grupos de trabajo, aunque menos. La formación autónoma cuando está bien hecha y parte del centro llega mucho.” (ECEPMLD)

“La formación en centros es lo que está teniendo más incidencia y tiene mayor satisfacción también desde los centros.” (ECEPPVDD)

“Uno de los aspectos que se estaba trabajando últimamente es unir la formación con el compromiso al centro, aprendizaje en servicio que conllevaba por el diseño o sea..., o que te comprometes a hacer una práctica o no puedes participar en el grupo.” (ECEPPVLI)

“La formación se hace vinculada a cada centro y dura de 2 a 4 años. Hay detección de necesidades y una vez que se determinan, los centros hacen sus propios itinerarios de formación. Desde el Centro de Profesores se les apoya con las modalidades que reclaman (seminarios, cursos, etc.), todo contextualizado en la realidad del centro. Hay 200 centros, cada uno con su plan de formación.” (ECEPG1)

Sin embargo, en algunos casos, los entrevistados se quejan que la formación en centros suele ser a coste cero, por lo que tiende a ser percibida como una forma de autoformación. Así por ejemplo en Andalucía, uno de los entrevistados señalaba que: “El problema de la formación en centros que nos hace veladamente una autoformación porque no van a mandar un especialista para un pequeño grupo, para colaborar con nosotros, sino que resulta que somos nosotros con nosotros mismos los que nos tenemos que formar.” (EIC2AAA1)

#### 4. Discusión

Como podemos ver en los resultados presentados, la multiplicidad de modalidades en la formación está presente en todas las Comunidades Autónomas, y como señala Steiner (2004), diferentes modalidades formativas pueden tener potencial de impacto si están diseñadas e implementadas para responder a las características de un desarrollo profesional docente de alta calidad (Steiner, 2004).

Nuestros datos reflejan un predominio de las actividades de entrenamiento técnico-individual y más concretamente de las modalidades de transferencia y de autoaprendizaje, por encima de las actividades de desarrollo colegiado. La formación en línea va ganando terreno en todas las Comunidades Autónomas que se han

analizado, excepto en el País Vasco. Sin embargo también están presentes en la formación de todas las Comunidades Autónomas las modalidades de resolución de problemas y de colaboración, sobre todo actividades de formación en centros, más contextualizadas con el entorno en el que se trabaja.

En este sentido, asumiendo que la mejora de los aprendizajes del profesorado y de los estudiantes, “ha de ser el criterio más importante para acometer proyectos de formación permanente y valorar sus contribuciones” (Escudero, 2008, p. 34), la *formación autónoma del profesorado*, y particularmente los *proyectos de formación en centro*, serían globalmente considerados como una de las modalidades que, de antemano, presenta más propiedades predictoras de eficacia. Los análisis del recorrido histórico que ha experimentado en España desde la década de los 90 la formación en centro, o formación centrada en la escuela (Escudero, 2008, Escudero y Bolívar, 1994), destacan que la contribución de este tipo de experiencias ha sido mayor y más valiosa cuando ha promovido tres dinámicas:

- Relaciones y actividades de coordinación del currículum y de la enseñanza entre el profesorado y dentro de los centros docentes.
- La auto-evaluación pedagógica, curricular y organizativa por parte del profesorado y los centros docentes como una actividad dirigida a determinar qué y cómo ha de ser objeto de mejora.
- El análisis y la reflexión sobre la práctica como una forma de fomentar el desarrollo y el aprendizaje profesional.

Por su parte, análisis exploratorios y confirmatorios que buscan factores de colegialidad docente, destacan dimensiones como las siguientes (Shah, 2011): demostración de confianza y apoyo mutuo; observación recíproca de la enseñanza; planificación y evaluación conjuntas; intercambio de saberes e ideas; enseñanza recíproca; desarrollo conjunto del currículum; y uso compartido de recursos. No es extraño, entonces, que experiencias de formación en centros que propician este tipo de actividades y contextos de trabajo, estén vinculadas usualmente con el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional (Lieberman, 1995; Zepeda, 2008) donde el profesorado “*aprende a participar en comunidades de discurso y práctica adquiriendo sistemas de creencias y modos de hacer compartidos*” (Escudero, 2009, p. 7). De hecho, los rasgos que caracterizan a este tipo de formatos de interacción (Nieto y Portela, 2001) son coincidentes con los que definen la *colegialidad* y su manifestación en forma de *cultura profesional colaborativa* (Hargreaves y Fullan, 2014).

Para Easton (2008) el cambio significativo de las escuelas pasaría por un cambio de las actitudes, comportamientos y condiciones de trabajo que propicien un avance desde un profesorado que es formado a un profesorado educado que llega a ser un aprendiz activo, compartiendo sus ideas y su actividad en las aulas en colegialidad y colaboración. En palabras de Hargreaves y Fullan (2014, p.17), lo que define al profesor que es y que enseña como un profesional es la búsqueda de la



excelencia y esto, “tanto si se encuentra solo en el aula o trabajando en equipo, significa contar siempre con la confianza, competencia y retroalimentación crítica que consiga de los colegas.” Y añaden que una empresa como la educación ha de construirse como “una responsabilidad profesional colectiva sin que degenera ni en pensamiento de grupo dominante ni colegialidad forzada”.

Tampoco es extraño que pocas modalidades de formación continuada reúnan el conjunto de características que las suelen hacer más valiosas o eficaces en términos de diseño y desarrollo, dado que a la inherente complejidad de tales experiencias se une la necesidad de una cuidadosa planificación, de mucho tiempo y de un alto coste económico. En nuestra investigación se podría decir que las modalidades de formación más presentes son los cursos (presenciales o en línea), el autoaprendizaje y la formación en centros. Ante este panorama, una línea de recomendación en el plano de las políticas de formación del profesorado apuntaría a que, si se tiene interés en ofertar programas que tengan un efecto significativo en el aprendizaje de los profesores, en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos, deberán optar entre atender a menos profesores o invertir más recursos (Birman, Desimore, Porter y Garet, 2000). Otra línea de argumentación aduce un contexto de aprendizaje profesional más amplio donde quepan tanto los tradicionales cursos como las configuraciones más ricas y elaboradas. Day (2005), por ejemplo, contempla todo el repertorio de modalidades de formación que se utilizan en la actualidad pues considera que cada una de ellas representa una oportunidad para promover el aprendizaje de individuos, grupos e instituciones y que tiene lugar tanto dentro como fuera de los centros docentes, de manera que lo valioso está en el espectro de alternativas, asumiendo que cada una de las modalidades será más o menos significativa en virtud de su finalidad y de su relevancia con respecto a las necesidades o intereses de aprendizaje de los docentes en un contexto limitado por las condiciones de trabajo y los recursos disponibles.

Cabe considerar finalmente que, si bien la multiplicidad y diversidad de experiencias de formación permanente es positiva de cara a facilitar una respuesta acomodada a intereses y demandas de perfeccionamiento docente también múltiples y diversas, es recomendable que la planificación de las mismas tenga en cuenta aquellas características que parecen tener un valor de impacto mayor en la mejora de los profesores y de su práctica docente. Si el desarrollo profesional prevalente en nuestro contexto persiste en seguir desconociendo el mejor conocimiento disponible acerca de las condiciones, relaciones y procesos que mejor lo promueven, no va a importar tanto la participación o no en formación, como el hecho de que siga siendo irrelevante, por diversas razones, para la transformación de la profesión y de la enseñanza que se requiere en la actualidad. Una lente para reflexionar sobre ello nos la ofrece Hattie (2009), cuando, basándose en la síntesis de más de 800 meta-análisis de factores e intervenciones relacionadas con el rendimiento de los alumnos, concluye que “cuanto más se convierte el estudiante en maestro y cuanto más se convierte el maestro en aprendiz, mejores son los resultados.” (p.25).

## Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Alfageme González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (en prensa). Los docentes de la Enseñanza Obligatoria en España y las actividades de formación continuada. *Perfiles Educativos*, 1-26.
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A. y Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Birman, B. F., Desimore, L., Porter, A. C. y Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J. y Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 548-556). Oxford, England: Elsevier.
- Broad, K. y Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Ontario, Canada: OISE, University of Toronto.
- Caena, F. (2011). *Literature review quality in teacher continuing profesional development*. Brussels, Belgium: European Commission. Recuperado de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf)
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 81-91. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado?* Madrid, España: Narcea.
- Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-24.
- Escudero, J. M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Caleidoscopio, Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, 1, 33-54.

- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.) *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa, Portugal: Educa.
- Fernández Tilve, M. D. (2000). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega*. Santiago de Compostela, España: Grupo Editorial Universitario.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. y McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings, and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-169.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4ª ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. En F. Stevens (Ed.), *Innovating and evaluating science education: NSF evaluation forums, 1992-94* (pp. 67-78). USA: National Science Foundation, Division of Research, Evaluation and Dissemination.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Nieto Cano, J. M. y Portela Pruaño, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(1), 11-27.
- Shah, M. (2011). The dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1-20.
- Shulman, L. E. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La*

*investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91).  
Madrid/Barcelona, España: MEC/Paidós.

Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.

Steiner, L. (2004). *Designing effective development experiences: what do we know?* (2ª ed.) Naperville, IL: John Edward Porter Professional Development Centre/Learning Point Associates.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development what works*. Larchmont, NY: Eye on Education/National Staff Development Council.

---

<sup>i</sup> Agradecemos la colaboración del Servicio Estadístico de Análisis de Datos (Universidad de Murcia)