



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de
México
México

Alfageme-González, María Begoña; Nieto Cano, José Miguel
Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación
continua
Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 158, octubre-diciembre, 2017, pp. 148-165
Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901009>

- 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

Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua

MARÍA BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ* | JOSÉ MIGUEL NIETO CANO**

El trabajo se propone conocer si el profesorado de la educación obligatoria participa en programas de formación, así como la tipología de dichas modalidades educativas, y la valoración del grado de aprovechamiento que los docentes hacen de ellas. Se recogen aportaciones de 1 mil 413 profesores de enseñanza obligatoria mediante un muestreo incidental, en diferentes comunidades autónomas españolas. Los resultados indican una alta participación del profesorado en modalidades de formación gestionadas desde la administración educativa por los Centros de Profesores. A su vez, predominan las modalidades de entrenamiento técnico individual, sobre todo cursos o talleres. Se puede concluir que la formación continuada del profesorado es principalmente a través de modalidades de “entrenamiento” o de orientación “consumista”.

The purposes of this article are to study whether teachers in obligatory education participate in teacher education programs, to determine the typology of these educational modalities, and to assess the degree to which teachers take advantage of them. Information was gathered from 1,413 teachers in obligatory education through convenience sampling in a number of autonomous communities in Spain. Results indicate high levels of participation by teachers in education modalities managed by education administration through Teachers' Centers, and specify individual technical training, particularly courses and workshops, as the predominant modalities. It can be concluded that teachers' continuing education is primarily through “training” or “consumer” oriented modalities.

Palabras clave

Concepciones del profesor
Desarrollo profesional
Educación obligatoria
Formación continua de profesores
Modalidades educativas
Profesionalización

Keywords

Teachers' conceptions
Professional development
Obligatory education
Continuing education for teachers
Educational modalities
Professionalization

Recepción: 14 de octubre de 2016 | Aceptación: 14 de diciembre de 2016

* Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: metodologías y recursos didácticos; innovación en la enseñanza; profesión docente y desarrollo profesional. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con J.S. Arencibia y A. Guarro), “Contenidos e incidencia de la formación docente en Canarias”, *Revista Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 40-54; (2016, en coautoría con J. Monteagudo y P. Miralles), “Concepciones del profesorado de Geografía e Historia sobre la evaluación de los aprendizajes”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 1-22. CE: alfageme@um.es

** Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: innovación en la enseñanza y los centros docentes; profesión docente y desarrollo profesional. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con F. Trillo y X. Rubal), “La formación docente continuada en Galicia: políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria”, en M.A. Flores y F. Ilídio Ferreira (eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas*, Santo Tirso (Portugal), De Facto Editores, pp. 53-64; (2015, en coautoría con A. Portela), “Alumnos y profesores: perfiles y características en un escenario de vulnerabilidad educativa”, en M.T. González (coord.), *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial. Apuntes para la formación profesional básica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 57-109. CE: nietos@um.es

INTRODUCCIÓN

Aunque los contenidos de la formación son importantes, también se puede sostener que, por sí mismos, son estériles si se desligan de los procesos psicosociales a través de los cuales se movilizan, y si no son asimilados por el propio profesorado y aplicados a su práctica profesional en su contexto de trabajo. No basta una determinada selección y organización de los *qué* del desarrollo profesional, sino que pueden llegar a ser decisivos los *cómo*, esto es, las oportunidades provistas y experimentadas en las cuales, efectivamente, se impliquen los docentes y formadores. En esta línea, dos son las cuestiones principales que intenta responder este trabajo: ¿realizan formación continuada los docentes de educación obligatoria?, y en caso de participar, ¿en qué modalidades de formación continuada del profesorado lo hacen? Y ¿cuál es el grado de provecho que percibe el profesorado de su participación en dichas modalidades? De ahí que nos planteemos, por un lado, realizar un análisis descriptivo de la participación en unas u otras modalidades de formación continua del profesorado de educación obligatoria y, por otro, un análisis valorativo del grado de provecho que vinculan a dicha participación.

Prestamos atención al desarrollo de la formación, por encima de su planificación o evaluación, en referencia a la enorme diversidad que existe en el ámbito de la formación docente lo que conlleva a que, en la práctica, se apliquen de modo indistinto, diferentes actividades, procesos, acciones, actuaciones, metodologías, estrategias, etcétera. En este sentido, consideramos adecuado utilizar el término “modalidad”, que hace referencia al modo de estructurar deliberadamente el desarrollo de un proceso formativo. Coincidimos con la definición de Fernández Tilve, para quien las modalidades formativas son “las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos” (2000: 19). Así, el término modalidad,

como unidad de análisis, nos facilita abordar comprensivamente la diversidad de formas que pueden adoptar la formación continua y el desarrollo profesional, tal y como lo contemplan autores como Lieberman (1995) o Zepeda (2008).

Por otro lado, adoptamos como marco de referencia teórico el conocimiento disponible en la literatura especializada sobre calidad del desarrollo profesional, tanto en su vertiente de la *buena formación*, aquella que defiende prácticas que se ajustan a las convenciones aceptadas dentro de la comunidad profesional y académica (Borko *et al.*, 2010; Whitcomb *et al.*, 2009), como en la vertiente de la *formación eficaz*, que postula modelos de actividad que cuentan con respaldo empírico acerca de su impacto o incidencia en los aprendizajes docentes, en la práctica de la enseñanza/aprendizaje y en los aprendizajes de los alumnos (Ingvarson *et al.*, 2010; Stoll *et al.*, 2012). Asimismo, consideramos relevante conectar este marco de referencia con el de la creación, transferencia y utilización de conocimiento (Louis, 2005; Still, 2007). En estas fuentes, y en otras (Díaz-Barriga, 2002; Escudero y Portela, 2015; Webster-Wright, 2009), los autores sostienen la necesidad de superar la formación como entrenamiento individual, de comprenderla y realizarla como desarrollo profesional colegiado.

Existen muchas formas distintas que puede adoptar la formación continua del profesorado, ya que cubre un extenso abanico de posibilidades que cambia continuamente. Lo que aquí manejamos son dos amplias categorizaciones, a manera de modelos. Éstos no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino como un recurso heurístico que nos sirve para simplificar y caracterizar comprensivamente realidades múltiples y diferentes entre sí.

Dos criterios generales constituyen los ejes principales desde los cuales se diferenciará la naturaleza de los modelos metodológicos y de actividad en la formación docente: de un lado,

el foco de la iniciativa y el control sobre el proceso y contenido de la formación; y del otro, el tipo de conocimiento que se moviliza y utiliza como contenido de la formación.

La formación como entrenamiento técnico individual

En el modelo de formación como entrenamiento dominan las actividades de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo, controladas por formadores y, por lo general, desvinculadas de los problemas emergentes de la práctica, de las necesidades particulares de los docentes y de su alumnado. Proveen una formación individual y técnica, y están desconectadas de las condiciones locales y de la cultura organizativa de los centros docentes, motivo por el cual desatienden, entre otros, procesos y factores de mejora tales como el liderazgo pedagógico distribuido (Harris, 2004).

En esta clase de actividades formativas pueden incluirse desde las presentaciones y discusiones en grupo (conferencias, coloquios, mesas redondas), hasta los cursos, los talleres y los seminarios o, incluso, las sesiones de demostración y simulación de programas, materiales o técnicas específicas. Borko *et al.* (2010) se refieren a ellas como formatos tradicionales de formación permanente en ejercicio donde un agente experto (el formador) comparte sus ideas y pericia a través de una variedad de actividades grupales con profesores, los cuales participan a título individual, fuera de los centros escolares y de las aulas. Dadas sus características, esta clase de actividades formativas permiten compartir un vocabulario y un conocimiento base por medio del intercambio y el desarrollo de información e ideas en un grupo amplio.

Los “cursos y talleres” (donde los profesores se familiarizan con contenidos curriculares, métodos pedagógicos, programas y planes educativos, técnicas de evaluación u otros temas específicos relacionados con la educación), así como los “seminarios y conferencias” (donde los profesores y/o investigadores

presentan resultados de sus experiencias y/o estudios y discuten sobre problemas educativos) constituyen dos de las actividades con mayor tradición en la formación continua del profesorado. Por lo común, este tipo de actividades formativas se relaciona más directamente con los contenidos que tienen que ver con el “conocimiento y comprensión” de las áreas curriculares o materias disciplinares y, en su caso, con las “competencias pedagógicas” que requiere la enseñanza de las mismas. En términos generales, su nivel de impacto (en el conocimiento de la materia o pedagógico del profesor, en sus actitudes y creencias; o en las destrezas de enseñanza en el aula, en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes) tenderá a ser menor que otros formatos más complejos en la medida en que la actividad no incorpore coherentemente más componentes formativos tales como teoría, demostración, práctica, *feedback* y *coaching* (Joyce y Showers, 1988). Aun así, no puede negarse su valor, al menos en términos de las tasas de participación del profesorado. Se trata de las actividades a las que más frecuentemente asisten los profesores, como lo evidencian, por ejemplo, los resultados que ofrece la encuesta Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OCDE, 2009; 2014).

Algunos autores (Guskey, 2000; Guskey y Yoon, 2009) han señalado que este tipo de actividades formativas constituyen uno de los modelos de desarrollo profesional más eficientes (o menos costosos) cuando se trata de compartir ideas e información en grupos amplios de profesorado. Reconocen que hay pocas actividades formativas tan menospreciadas por los expertos, como los cursos y talleres, a las cuales se les ha estigmatizado como “prácticas ineficaces”, en particular las de corta duración y escasa inversión en seguimiento y apoyo. Entre las principales ventajas de esta modalidad de formación docente está que permite generar, entre todos los participantes, un vocabulario común, y compartir un conocimiento base. Una desventaja es que

ofrece escasas oportunidades de elección y personalización para los profesores más experimentados, a menos que se incorporen componentes como los indicados por Joyce y Showers (1988), lo cual, por otra parte, contribuye a encarecer la actividad y obliga a destinar recursos especializados.

Sin embargo, Guskey y Yoon (2009) afirman que cuando las prácticas se diseñan y se dotan para ser “eficaces”, las actividades formativas con talleres tienden a mostrar una relación positiva entre desarrollo profesional y mejora en el aprendizaje de los alumnos. Los factores clave, señalan los autores, apuntan a que:

- Se centran en la implementación de prácticas instructivas avaladas por investigación (conocimiento de contenido y su correspondiente conocimiento pedagógico), y disponen de un tiempo considerable.
- Conllevan experiencias variadas de aprendizaje activo para los participantes, y brindan oportunidades para que los profesores adapten la enseñanza a sus situaciones particulares de aula, lo que exige un seguimiento sostenido y estructurado.

Tomando en consideración la dimensión de los “contenidos” de la formación, los formatos de entrenamiento dominantes se acomodan a un esquema de difusión o transferencia de “conocimiento para” (ideas, técnicas, métodos, materiales, recomendaciones, propuestas, etcétera). Esta modalidad de formación consiste en el contacto y la familiarización de los profesores con contenidos estandarizados para ser aplicados a la enseñanza, pero estos contenidos son externos a los propios profesores que participan en la formación y han sido previamente codificados por los expertos-formadores sin considerar, por regla general, las particularidades de los contextos de uso (Escudero y Portela, 2015).

Es así que el traslado de nuevo conocimiento a la enseñanza en el aula es un problema que queda postergado a la voluntad o capacidad de cada profesor si el diseño formativo no prevé, como es habitual, que el profesor tenga la oportunidad de elección e individualización de la formación y, por otro, que disponga —durante o posteriormente al periodo formativo—, de la suficiente actividad adicional de práctica y seguimiento en el lugar de trabajo.

En suma, el modelo formativo de entrenamiento técnico individual engloba todas aquellas actividades donde la iniciativa y el control sobre los procesos de la formación docente tienen un foco externo, esto es, no corresponden al profesorado participante a título individual, y están en poder de las instancias políticas (decisoras) y/o técnicas (formadores, asesores, diseñadores) que planifican, imparten y/o evalúan la formación. Puede decirse que son los agentes externos a los profesores —y a sus respectivos contextos de trabajo— los que regulan la *agenda*, y los que tienen la capacidad de definir los contenidos, las condiciones y las estructuras de la interacción por medio de las cuales se pretende el aprendizaje docente. Además, el conocimiento que fundamenta o, en su caso, constituye el contenido de esa formación (ideas, estrategias, programas, materiales...) tiene también un origen externo y un carácter estandarizado. Ha sido creado —a menudo a través de investigación empírico-analítica— con pretensiones de generalización; y diseñado, codificado o formalizado por otros —por lo general, investigadores o técnicos— a efectos de que pueda ser aprendido y aplicado fácilmente por muchos profesores, en una amplia variedad de contextos de trabajo (Borko *et al.*, 2010; Whitcomb *et al.*, 2009).

La formación como desarrollo profesional colegiado

En el modelo de formación como desarrollo profesional colegiado se utiliza una variedad de actividades que se construyen sobre la base

del análisis, la reflexión y la mejora de problemas concretos ligados estrechamente al currículo, la enseñanza y la evaluación en uso. Los plazos de gestación y desarrollo tienden a ser largos e implican ciclos sucesivos y sostenidos de resolución de problemas desde el punto de vista metodológico. En referencia a concepciones del aprendizaje docente de carácter situado y social, la formación continua incorpora factores sociales y organizativos e institucionales de la práctica profesional y aspira a erigirse en parte consustancial de una agenda de mejora de los centros docentes como un todo.

En esta clase de actividades formativas pueden incluirse desde iniciativas de *coaching*, supervisión clínica, revisión por pares o enseñanza compartida, hasta grupos de estudio, proyectos de innovación, investigación acción cooperativa o comunidades profesionales de aprendizaje. Como resaltan Borko *et al.* (2010) estos formatos centran su atención en el desarrollo de capacidades profesionales contextualizadas que son ejercitadas y apoyadas en las aulas en el marco de una agenda flexible. Una parte de esta agenda se construye sobre la marcha y en una perspectiva temporal normalmente amplia.

A continuación, se enlistan algunas características de experiencias formativas que se realizan desde este modelo y que vale la pena tomar en consideración (Borko *et al.*, 2010; Guskey, 2000; DuFour, 2004; Sai y Siraj, 2015; Stoll *et al.*, 2006; Whitcomb *et al.*, 2010):

- a) El estudiante es el referente primordial y, por lo tanto, los contenidos formativos están vinculados directamente con su aprendizaje. En ciertos contextos destaca la insistencia en que el objetivo último de la formación no es que a los alumnos se les enseñe bien, sino que aprendan bien. En todo caso, este cambio de enfoque desde la enseñanza hacia el aprendizaje tiene profundas implicaciones, comenzando por la inclusión de actividades formativas

relacionadas con las voces o perspectivas de los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación; incluso, se considera la implicación de los estudiantes en el esfuerzo de cambio y mejora de los contenidos de la formación.

- b) El profesorado como agente activo y reflexivo. Se busca una formación coherente y continua respecto a las competencias docentes planteadas, lo que requiere una participación activa y reflexiva del docente, que tome en cuenta tanto sus necesidades como las de sus estudiantes. La relación directa de la formación con las responsabilidades profesionales garantiza de antemano un mayor interés y compromiso de los docentes. Asimismo, el trabajo basado en indagación sistemática y acción reflexiva propicia la reducción de la distancia entre teoría y práctica; entre creencias y acciones; y mejora la capacidad de aprendizaje profesional y de resolver problemas y tomar decisiones.
- c) Orientación colegiada. La formación debe ser facilitadora de la colaboración entre colegas y de reflexión compartida sobre las prácticas profesionales, con el propósito de mejorarlas. Las relaciones colegiadas y el trabajo en equipo constituyen, al mismo tiempo, *fin*es y *medios* de la formación. Se pueden combinar diversos formatos (incluidos seminarios o talleres; formación presencial u *on-line*) y diversos niveles grupales de profesorado en el centro docente, desde grupos pequeños o pares hasta su ampliación a todo el centro y sus agentes. No es extraño, por lo demás, que formatos más ambiciosos, como los que se utilizan en las comunidades profesionales, incorporen actividades de formación conjunta con otros agentes relevantes, como las familias o redes inter-centros.

- d) Condiciones organizativas facilitadoras. En este aspecto destaca el papel de liderazgo del equipo directivo para impulsar y apoyar el desarrollo de la formación en el centro docente, incluyendo la búsqueda de conexión o integración de la formación con proyectos de mejora o de innovación. En este sentido, es particularmente relevante la gestión de condiciones de trabajo (infraestructura, tiempos, asesoramiento...) que, acordes con el carácter y alcance de la formación, facilitan analizar y reflexionar sobre las prácticas de aula y los resultados de aprendizaje del alumnado.

Desde el punto de vista metodológico, las prácticas formativas en la modalidad de desarrollo profesional colegiado tienden a adoptar esquemas de evaluación e indagación sobre las propias prácticas profesionales que imponen una orientación proactiva y revisionista de la actividad (Glanz, 1998; West, 2011). Bajo este formato, los problemas se localizan o emergen dentro del colectivo docente, de manera que los profesores participan plena y activamente a lo largo de todo el proceso formativo; es decir, se convierten en aprendices reflexivos comprometidos y suelen adquirir una nueva conciencia de sus propios recursos y de sus posibilidades de mejora (aprendizaje), tanto independiente como colegiado.

Con relación a los “contenidos” de la formación, los formatos de desarrollo profesional se ajustan a un esquema de “uso y creación del conocimiento en y para la práctica” (planificación del currículo, desarrollo de experiencias...), así como a una formación basada en el uso activo del conocimiento, y en la reflexión sobre la práctica docente con propósitos de comprensión y de mejora, sea a título individual, con los colegas o con otros agentes educativos (Escudero y Portela, 2015). Los ciclos de resolución sistemática de problemas, así como los de observación, práctica y reflexión,

sostenidos en el tiempo, contribuyen a la creación de capacidades profesionales que habrán de facilitar la comprensión profunda de la enseñanza de contenidos determinados; posteriormente estos contenidos serán enseñados a ciertos alumnos, en contextos concretos, cuyas particularidades juegan un papel fundamental en la calidad de esa enseñanza, y del aprendizaje que se persigue.

En suma, las actividades de formación docente que se pueden agrupar en el modelo de desarrollo profesional colegiado comparten el hecho de que la iniciativa y el control de los procesos y condiciones de la formación (planificación, desarrollo, evaluación) tienen un foco interno que tiende a localizarse en los docentes participantes.

El profesorado se concibe como aquellos profesionales que se desempeñan en un contexto de interacción social colegiada (entre iguales), lo que no excluye la existencia de decisiones compartidas o acciones concertadas con agentes promotores, formadores o asesores implicados en la actividad.

El carácter colegiado del trabajo docente se relaciona con el origen del conocimiento que constituye el contenido de la formación; es decir, el conocimiento se construye en el espacio de formación, frecuentemente con el propósito de resolver problemas de enseñanza y aprendizaje. Se trata, por tanto, de un conocimiento situado, esto es, vinculado a un contexto de trabajo y de interacción socioeducativa particular, en la cual se incorporan tanto los procedimientos sistemáticos de indagación, como el conocimiento basado en la experiencia profesional (Borko *et al.*, 2010; Whitcomb *et al.*, 2009).

¿Desarrollo profesional y/o aprendizaje profesional?

Desde una perspectiva general, y al margen de la distinción entre modelos formativos hecha en este trabajo, el “desarrollo profesional” haría referencia a todas aquellas oportunidades formativas (con intención transformadora) a las

que los profesores pueden acceder para aprender. Las modalidades o tipos de actividad que engloba el desarrollo profesional serían, pues, múltiples y diferentes, incluyendo tanto los formales, como los informales (Easton, 2008).

Por su parte, la noción de “aprendizaje profesional” tiende a ser empleada, también en un sentido amplio, para hacer referencia al crecimiento (incremento de recursos) y al desarrollo (incremento de capacidad) que afectan a los conocimientos, las destrezas o prácticas y/o las concepciones o actitudes del profesor como consecuencia de la formación, el estudio o la propia experiencia (Webster-Wright, 2009).

Entre crecimiento y desarrollo se establece una relación de causa y efecto de carácter relativo, en el sentido de que siendo el “desarrollo profesional” (causa, variable independiente) un tipo de actividad de carácter deliberado que persigue el “aprendizaje profesional” (efecto, variable dependiente), el tipo y alcance de éste puede depender de otros factores o condiciones no directamente vinculados o atribuibles a aquél (causalidad débil). A estos dos elementos encadenados, se añade un tercero: las conexiones entre el aprendizaje profesional de los profesores y las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Ingvarson *et al.*, 2010).

En las décadas pasadas, la investigación, y particularmente los estudios de impacto de la formación, revelaron la existencia de una serie de atributos de calidad —compartidos entre modalidades formativas— que tienden a resultar ya sea “eficaces” en sí mismas (esto es, que consiguen sus propios objetivos o alcanzan su nivel de logro esperado), o bien, “más eficaces que otras” (esto es, que consiguen objetivos más elevados o alcanzan un nivel de impacto mayor en comparación al que logran otras). El conocimiento obtenido se ha utilizado, a su vez, para identificar y consensuar principios clave en el diseño de experiencias formativas que tengan incidencia, al menos, en el conocimiento y las prácticas de los profesores, dado que medir el impacto en el aprendizaje de los

estudiantes es de una complejidad notablemente mayor (Vescio *et al.*, 2008; Sai y Siraj, 2015). En todo caso, lo que nos interesa señalar aquí es que las características que se vinculan a actividades formativas que responden al modelo de desarrollo profesional colegiado son las que se asocian a un mayor impacto potencial en general, y al aprendizaje profesional en particular (Stoll *et al.*, 2012).

La búsqueda, en las últimas décadas, de las “mejores prácticas” de desarrollo profesional, ha dominado la investigación en este campo, en un intento por identificar un conjunto de características comunes que permitan dar con un diseño formativo con garantía interna de eficacia, esto es, capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos o, cuando menos, en su rendimiento académico. Pero, paralelamente a este esfuerzo, se ha corroborado que el desarrollo profesional más efectivo “no proviene de una combinación particular de *buenas prácticas* y sí, en cambio, de una adaptación muy precisa de una variedad de prácticas a elementos específicos de contexto, de contenido y de proceso” (Guskey y Yoon, 2009: 497). La mejor formación posible, se llame como se llame, sería aquella capaz de satisfacer este principio general.

Como contrapunto a todo lo expuesto, informes internacionales como el de la OCDE (2014), denominado Estudio TALIS 2013, señalan que, en los países de la OCDE, alrededor de 87 por ciento de los profesores, en promedio:

...declaran haberse involucrado en al menos una actividad de desarrollo profesional, porcentaje similar al recogido en TALIS 2008 (87.6 por ciento) y que señala que, en general, la participación de los profesores en estas actividades es una característica relevante en la carrera profesional de la mayoría de ellos (OCDE, 2014: 78).

Este informe señala también la participación de los docentes en diferentes actividades de desarrollo profesional en los 12 meses

anteriores a la realización de la encuesta, en porcentaje, respecto de la media de los países de la OCDE y en España, como podemos ver en la Tabla 1:

Tabla 1. Participación en actividades de desarrollo profesional

Modalidades de participación	Media de la OCDE (%)	España (%)
Asistencia a cursos o talleres	69.4	66.6
Asistencia a congresos o seminarios de educación	40.2	24.4
Visitas de observación a otros centros	17.5	9.1
Visitas de observación a empresas, instituciones públicas u organizaciones no gubernamentales (ONG)	11.6	8.4
Cursos de formación en empresas, organismos públicos u ONG	11.8	7.6
Programas de cualificación (segunda titulación, másteres, etc.)	17.1	21.2
Participación en redes de trabajo (red de profesores específica para el desarrollo profesional)	35.2	28.3
Participación en actividades de investigación (individuales o colectivas)	29.5	41.5
Tutoría y colaboración entre profesores en el centro (observación entre compañeros)	27.1	21.3

Fuente: elaboración propia, a partir del Informe OCDE, 2014.

Como se puede ver en la Tabla 1, tanto en la OCDE como en España, la actividad mencionada con mayor frecuencia son los cursos o talleres. En España todas las modalidades formativas tienen porcentajes inferiores a la media, excepto la participación en actividades de investigación, con un porcentaje muy superior a la media, que se sitúa como la segunda actividad formativa en la que más participan los docentes españoles. Las visitas de observación y los cursos en empresas, organismos públicos y ONG son las modalidades menos realizadas por los docentes en ambos colectivos.

El informe también indica que la gran mayoría de los docentes considera que la participación en actividades de desarrollo profesional mejora su práctica docente: entre 75.2 y 90.2 por ciento de los profesores entrevistados (promedio OCDE), y entre 79.1 y 91.8 por ciento de los profesores españoles, considera que este tipo de actividad tiene efectos positivos moderados, o efectos fuertes, respectivamente, en su trabajo docente.

METODOLOGÍA

Para este artículo se tomaron como referencia los datos analizados en el 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). La información sobre el tema de estudio se recogió mediante diferentes procedimientos (análisis documental, cuestionario, entrevistas, estudios de casos, observación de clases, entre otros) y abarca los contenidos y actividades de la formación, así como su incidencia en la enseñanza y en los aprendizajes docentes y discentes (Escudero y Portela, 2015).

En este trabajo, por razones de enfoque y espacio, presentamos solamente la información obtenida por medio de encuestas en relación con las modalidades formativas del profesorado. Las encuestas se aplicaron en contextos formales a través de los Centros de Profesores (CEP). La concepción de los

docentes en ejercicio sobre los temas objeto de estudio se recogió por medio de un cuestionario con una fiabilidad muy alta (Alfa de Cronbach=.981), considerada excelente de acuerdo con los parámetros establecidos por George y Mallery (2003).

Se recogió un total de 1 mil 413 cuestionarios de profesorado, de las cinco comunidades autónomas españolas participantes en la investigación (Andalucía, Canarias, Galicia, Región de Murcia y País Vasco), mediante un muestreo incidental, en formato *on-line*. La elección de las cinco comunidades se hizo con base en los diferentes modelos de formación oficial que las caracterizan: una de ellas tiene un modelo más avanzado, dos un modelo continuista, y las otras dos un modelo en proceso de cambio.

En los cuestionarios se preguntaba a los docentes acerca de su participación y grado de provecho en diferentes modalidades ofertadas por los CEP, y en otro tipo de formación realizada fuera de la oficial en modalidades formativas. Se utilizó una escala de Likert (1=muy bajo, 2=bajo, 3=medio, 4=alto, 5=muy alto). También se profundizó en otros aspectos colaterales, como se puede ver en el siguiente apartado.

El tratamiento estadístico, realizado con el paquete SPSS V19, se centró en un análisis descriptivo, pero también se realizaron contrastes

de diferencias con las variables “género”, “comunidad autónoma” y “etapa educativa en la que se imparte clase”, así como un análisis factorial exploratorio de componentes principales.¹

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La muestra se compone por 34.2 por ciento hombres y 65.8 por ciento mujeres. La experiencia docente de los encuestados está compensada, ya que 40.3 por ciento tiene una experiencia menor a 15 años y 60.7 por ciento tiene más de 16 años de experiencia. Además, es de destacar que 47.2 por ciento de los participantes son docentes de educación primaria y 52.8 por ciento de educación secundaria.

El 94.9 por ciento de la muestra declara haber realizado actividades de formación oficiales en los últimos cinco años, dato superior al recogido en los informes TALIS 2013 (OCDE, 2014), donde se señala un porcentaje de alrededor de 87 por ciento, aunque en este caso se tomaron como referencia las actividades formativas realizadas en los 12 meses anteriores a la encuesta.

Los resultados de los ítems centrados en las modalidades de formación realizadas en los CEP, según lo declarado por los docentes en el cuestionario, ofrecen información de su participación y del grado de provecho que han tenido para ellos, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Participación y grado de provecho de modalidades formativas oficiales realizadas en/con los Centros de Profesores

Modalidad formativa	Participación		Grado de provecho (%)		
	Frecuencia	Porcentaje	Muy bajo-bajo	Alto-muy alto	Puntuación media
Cursos o talleres impartidos por ponentes	1,068	75.58	10.4	54.8	3.5
Participación en actividades de formación <i>on-line</i>	840	59.45	18.6	51.1	3.41
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	695	49.19	22.6	42.6	3.19

¹ Con ayuda del Servicio Estadístico de Análisis de Datos de la Universidad de Murcia.

Tabla 2. Participación y grado de provecho de modalidades formativas oficiales realizadas en/con los Centros de Profesores

(continuación)

Modalidad formativa	Participación		Grado de provecho (%)		
	Frecuencia	Porcentaje	Muy bajo-bajo	Alto-muy alto	Puntuación media
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	657	46.5	21.0	41.2	3.21
Actividades de observación y análisis de clases —por ejemplo, entre compañeros/as—, o realizando grabaciones en video que son analizadas en grupo con el propósito de mejorar lo que proceda	440	31.14	43.6	29.8	2.68
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	574	40.62	26.1	36.8	3.07
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	608	43.03	26.6	39.2	3.10
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	471	33.33	36.7	33.7	2.86
Actividades consistentes en la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, y teniendo reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos	731	51.73	19.0	48.0	3.34
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
Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su(s) materia(s) o área(s) de enseñanza	532	37.65	27.1	38.4	3.07

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, la participación más alta se alcanza en la modalidad de “cursos o talleres”, seguido casi con el mismo porcentaje de la modalidad de “lectura personal” y de la “participación en actividades de formación *on-line*”, aunque hay una diferencia de alrededor de 15 por ciento a favor de los cursos. En contraste, el grado de provecho indica que la lectura

personal supera a la realización de los cursos. La modalidad formativa en la que los docentes menos han participado es la relacionada con actividades de “observación y análisis de clases para la mejora”, que es, al mismo tiempo, la peor valorada en cuanto a su grado de provecho.

En síntesis, la participación más alta de los docentes se alcanza en la modalidad de

cursos, pero el grado de provecho de lectura personal es mayor que el de los cursos. Los resultados reflejan que el porcentaje de docentes que afirman haber realizado cursos o talleres es de 75.58 por ciento, mientras que en el informe TALIS 2013 (OCDE, 2014), ese porcentaje para los docentes españoles fue de 66.6 por ciento. La diferencia puede explicarse, de nuevo, porque en dicho informe se indagaba acerca de la formación realizada en los 12 meses anteriores, mientras que en nuestro caso esta información se remitió a los últimos cinco años.

Por los resultados se puede observar que predominan actividades de carácter individual, como son la lectura personal, los cursos y la participación en actividades de formación *on-line*, todas ellas modalidades de formación consideradas como de entrenamiento técnico individual en el sentido de Harris (2004), o lo que Borko *et al.* (2010) señalan como formatos tradicionales de formación permanente en ejercicio, en donde los profesores participan en actividades grupales, a título individual, fuera de sus centros docentes y aulas.

Las actividades formativas que podríamos englobar como desarrollo profesional colegiado, ya que, siguiendo a Borko *et al.* (2010), centran su atención en desarrollar capacidades profesionales contextualizadas con apoyo en las aulas, se sitúan en las últimas posiciones, tanto respecto a la participación de los docentes como en el grado de provecho: la modalidad en la que menos han participado, y la peor valorada, es la relacionada con

actividades de observación y análisis de clases para la mejora.

Dado que, de acuerdo con Stoll *et al.* (2012), las modalidades formativas de desarrollo profesional colegiado son las que más impacto tienen en la formación y el aprendizaje profesional, nuestros datos indican que, aunque este tipo de formación sí se produce, aún predomina la formación de carácter más técnico individual.

Al calcular las diferencias estadísticamente significativas mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney con respecto a las variables género, comunidades autónomas y etapa educativa en la que imparten docencia, pudimos observar lo siguiente: con relación al género, sólo hay dos modalidades de formación en las que hay diferencias significativas entre las puntuaciones asignadas por hombres y por mujeres: participación en actividades de formación *on-line* (Sig. asintót. bilateral .033), y actividades de observación y análisis de clases con el propósito de mejora (Sig. asintót. bilateral .013). En ambas, el rango medio es mayor en el colectivo de mujeres.

Con relación a las diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y la etapa donde imparten docencia, en la Tabla 3 se observa que, excepto las modalidades de cursos, lectura personal y lectura en grupos docentes, en todas las demás hay diferencias estadísticamente significativas. El rango medio es superior en el colectivo de los docentes de primaria respecto de los docentes de secundaria.

Tabla 3. Diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y la etapa donde imparten docencia

Actividad formativa	Sig. asintót. (bilateral)
Participación en actividades de formación <i>on-line</i>	.018
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	.000
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases, y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	.001
Actividades de observación y análisis de clases —por ejemplo, entre compañeros/as—, o realizando grabaciones en video que son analizadas en grupo con el propósito de mejorar lo que proceda	.000

Tabla 3. Diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y la etapa donde imparten docencia (continuación)

Actividad formativa	Sig. asintót. (bilateral)
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	.001
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	.000
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	.001
Actividades consistentes en la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, y teniendo reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos	.000

Fuente: elaboración propia.

También están muy marcadas las diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y las comunidades autónomas (CCAA) donde los profesores trabajan, como puede verse en la Tabla 4. En este caso, por la propia naturaleza de la variable,

se realizó una prueba a través del estadístico H de Kruskal-Wallis. Sólo tres tipos de actividad no reportan diferencias estadísticamente significativas: las de “observación y análisis de clases”, las de “realización de proyectos de innovación” y las de “lectura personal”.

Tabla 4. Diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades formativas y las CCAA donde imparten docencia

Actividad formativa	Sig. asintót.	Rango promedio (CCAA)	
		superior	inferior
Cursos o talleres impartidos por ponentes	.001	Murcia	Galicia
Participación en actividades de formación <i>on-line</i>	.003	Murcia	Andalucía
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	.000	Andalucía	Galicia
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	.000	Murcia	Galicia
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	.002	Andalucía	Galicia
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	.000	Andalucía	Galicia
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	.000	Andalucía	Galicia
Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su(s) materia(s) o área(s) de enseñanza	.018	País Vasco	Galicia

Fuente: elaboración propia.

Al observar el rango medio de los datos analizados por comunidad autónoma, en la Tabla 4, destaca que es superior en Andalucía en actividades de “planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro”, “análisis y reflexión sobre los resultados de las evaluaciones”, “participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente”, y “actividades de trabajo con familias y otros agentes”. Es superior en la comunidad autónoma de la región de Murcia en las modalidades formativas de “cursos”, “formación *on-line*”, y “actividades de elaboración de unidades didácticas” o “temas objeto de reflexión y de mejora en grupo”. Y es superior en el País Vasco en “lectura en grupos docentes”. Los rangos inferiores se sitúan todos en

la comunidad autónoma de Galicia, excepto el de “formación *on-line*”, cuyo rango inferior está en Andalucía.

Como se indicó en la primera parte de este trabajo, la actividad formativa de “curso o taller”, generalmente denostada por los expertos (Guskey, 2000; Guskey y Yoon, 2009), es de las modalidades en las que los docentes más participan. Sería interesante, por tanto, conocer algo más acerca de ella; más concretamente, cuáles fueron las actividades que se realizaron dentro de la modalidad de “curso o taller”.

En nuestro estudio pedimos a los docentes no sólo que señalaran la presencia o no de diferentes actividades dentro de esta modalidad de formación, sino también su valoración (Tabla 5).

Tabla 5. Valoración de las actividades realizadas en la modalidad curso o taller impartido por ponentes, en formación oficial de los Centros de Profesores

Actividad	Grado de provecho (%)		
	Muy bajo-bajo	Alto-muy alto	Puntuación media
Explicación de metodologías, materiales, etc.	10.4	54.8	3.5
Explicación de las bases teóricas del curso por el ponente	11.7	51.8	3.43
Observación, análisis y discusión de casos, ejemplos, materiales didácticos, videos, experiencias, etc.	13.1	51	3.42
Trabajo en grupo entre los asistentes	20.3	44.8	3.27
Tras finalizar el curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas de los asistentes, con análisis y seguimiento de ello por los docentes implicados	36	28.9	2.82

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede ver que todas las actividades superan el 50 por ciento de la valoración positiva excepto la última, que corresponde a la “aplicación a la práctica de lo aprendido en los cursos y su seguimiento”. De acuerdo con Guskey y Yoon (2009), esta modalidad formativa no se considera como “práctica eficaz”, ni fomenta una relación positiva entre el desarrollo profesional y mejora en el aprendizaje de los alumnos. Aunque según nuestros resultados la modalidad formativa de “curso o taller” incorpore la implementación

de prácticas instructivas avaladas por investigación, y disponga de un tiempo considerable, el presunto aprendizaje activo para los docentes no va acompañado por un seguimiento sostenido y estructurado por parte de los expertos que les permita adaptar lo aprendido a sus situaciones particulares de aula.

Otra de las preguntas realizadas a los docentes hacía referencia al “grado en que son adecuadas las condiciones y los apoyos organizativos en su centro para potenciar la formación docente”. Al respecto, sólo 52.09 por

ciento de los docentes respondieron este ítem, y la valoración media fue de 3.16. Al realizar pruebas de contraste no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con relación al género, pero sí con relación a la etapa educativa (significatividad de .009) y con relación a las comunidades autónomas, donde al hacer la prueba de Kruskal-Wallis se obtuvo una significatividad de .000.

Finalmente, las variables relacionadas con estas modalidades de formación fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio de componentes principales, al verificarse que los datos satisfacían convenientemente la prueba de Barlet (.000, con una medida de adecuación muestral de .917). Así, con una rotación Varimax Kaiser, surgieron tres factores que explican el 61.504 por ciento de la muestra. Centrándonos en los valores que más saturan cada uno de los factores encontramos que:

- El primero se centra en las actividades de observación y análisis de clases para la mejora, las actividades con las familias y otros agentes, y las actividades de proyectos de innovación, por lo que se podría afirmar que agrupa aquellas actividades más colaborativas o de trabajo conjunto con compañeros y otros colectivos.
- En el segundo de los factores predominan las variables centradas en los

cursos o talleres impartidos por ponentes. En este caso la formación es individual, pero se realiza dentro de un grupo.

- Y en el tercer factor destacan la lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionados con la enseñanza y las actividades de formación *on-line*; por lo tanto, el tercer factor agruparía la formación realizada de un modo más individual y personal por parte del docente.

El cuestionario, además de indagar sobre la formación de los docentes en los Centros de Profesores, también recogió qué otras actividades realizaron de forma alternativa o paralela, no previstas como tales por el Centro de su zona. Al respecto, los datos indican que 31.5 por ciento de los docentes (n=445) realiza formación fuera de los cauces oficiales, lo cual confirma que los docentes suelen realizar la mayor parte de su formación en la oferta que hacen las comunidades autónomas a través de los Centros de Profesores. Así lo muestran los datos que aparecen en la Tabla 6, donde destaca la participación del 41.3 por ciento de actividades de formación sobre “características y aplicaciones pedagógicas de diversos materiales didácticos”. En el caso contrario nos encontramos con la “pertenencia a un colectivo de renovación pedagógica” (9.9 por ciento).

Tabla 6. Otras actividades de formación no previstas como tales por el Centro de Profesores de su zona

	Participación	
	Frecuencia	Porcentaje
Cursos impartidos por expertos sobre temas científicos de su materia o área de enseñanza	408	28.9
Cursos impartidos por expertos sobre temas pedagógicos o metodológicos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje	373	26.4
Características y aplicaciones pedagógicas de diversos materiales didácticos, entre ellos TIC	584	41.3
Contenidos relacionados con la diversidad, interculturalidad, minorías culturales, etc., y la enseñanza-aprendizaje escolar	315	22.3
Asuntos relativos a gestión del aula, convivencia, resolución de conflictos	334	23.6

Tabla 6. Otras actividades de formación no previstas como tales por el Centro de Profesores de su zona

(continuación)

	Participación	
	Frecuencia	Porcentaje
Pertenencia a un colectivo de renovación pedagógica, presencial o virtual	140	9.9
Proyectos o experiencias de renovación en el propio centro y/o con colegas del entorno más próximo	371	26.3
Lectura personal (revistas, libros, en Internet, etc.) de temas científicos y pedagógicos	448	31.7
Cursos impartidos por expertos sobre temas científicos de su materia o área de enseñanza	408	28.9
Otras	56	4

Fuente: elaboración propia.

Para completar estos datos hay que señalar que de los docentes que no contestaron o declararon no realizar actividades formativas oficiales, un total de 82 (5.8 por ciento), sólo 27 (1.9 por ciento) no indicaron ninguna actividad alternativa de formación, lo que constituiría, según nuestra muestra, el porcentaje de profesorado ausente de cualquier actividad de formación.

Si realizamos una prueba de contraste podremos observar que, con relación al género, existen diferencias estadísticamente significativas al realizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en las variables: “cursos impartidos por expertos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje” (.036); y en “formación sobre contenidos relacionados con la diversidad, interculturalidad, minorías culturales, etc.” (.001). En ambos casos el rango medio es superior en el colectivo de mujeres.

Las diferencias estadísticamente significativas en relación con la variable etapa educativa se producen en tres variables, entre las que se encuentran las dos citadas antes. Así, para la modalidad de “cursos sobre temas científicos” los resultados son de una significatividad .000; para la modalidad de “cursos relativos a cómo enseñar y evaluación del aprendizaje” de .015; y para la modalidad sobre “diversidad, interculturalidad, minorías culturales, etc.”, de .004. Sin embargo, el rango medio nos indica que es superior en el colectivo de profesores

de educación secundaria para la primera variable, relacionada con los conocimientos científicos, mientras que en las otras dos el rango es superior en el colectivo de docentes de educación primaria.

Asimismo, son tres las variables con diferencias estadísticamente significativas con relación a las comunidades autónomas de referencia, en este caso con la prueba Chi-cuadrado, por la naturaleza de la propia variable. Para la modalidad de “cursos sobre temas científicos” se obtiene una significatividad de .002; en este caso el rango medio nos indica que la comunidad autónoma con el rango superior es Galicia, y la que obtuvo el rango inferior es Canarias. Para la modalidad de “formación sobre asuntos relativos a gestión del aula, convivencia, resolución de conflictos”, la significatividad es de .010; en este caso la comunidad con el rango superior fue el País Vasco, y la de rango inferior fue Murcia. Por último, para la modalidad de “lectura personal con relación a la enseñanza que imparte” la significatividad fue de .000, y Galicia es la comunidad autónoma con el rango superior y el País Vasco el de rango inferior.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados presentados, recogidos mediante encuesta, podemos destacar que, en los últimos cinco años:

- Se produjo una muy alta participación del profesorado en actividades de formación oficiales, que forman parte de la política de formación que formalmente oferta la Administración Educativa, administrada y gestionada por los Centros de Profesores.
- El número de docentes que no participa en ninguna acción formativa fue residual, pues sólo un pequeñísimo porcentaje de docentes no participó en actividades formativas, fueran éstas oficiales o no.
- Predominan las modalidades de formación de entrenamiento técnico individual (Harris, 2004) o actividades en formato tradicional de formación permanente en ejercicio (Borko *et al.*, 2010), donde los docentes, de modo individual, participan en actividades grupales fuera de los centros escolares y de las aulas; frente a las actividades formativas de desarrollo profesional colegiado (Borko, Jacobs y Koellner, 2010), aunque son éstas, según Stoll *et al.* (2012), las que mayor impacto tienen en la formación y en el aprendizaje profesional.
- Todas las actividades señaladas en la modalidad de formación denominada curso o taller (explicación de metodologías, de las bases teóricas, observación y discusión de casos, trabajo en grupo y aplicación al aula y seguimiento) las realizan los docentes y son bien valoradas y aprovechadas por ellos, excepto la centrada en la aplicación de lo aprendido a la práctica en los cursos y su seguimiento.
- Sólo la mitad de los docentes valoraron el grado de adecuación de las condiciones y los apoyos organizativos en su Centro para potenciar la formación docente, con una valoración media-alta.
- Si bien los docentes suelen realizar su formación entre la oferta que realizan las comunidades autónomas a través

de los Centros de Profesores, una tercera parte de los docentes declaró realizar la formación fuera de los cauces oficiales, específicamente respecto de la formación centrada en características y aplicaciones pedagógicas de diversos materiales didácticos.

- Son muy pocos los docentes que pertenecen a un colectivo de renovación pedagógica.

En el sentido de lo apuntado, procede tomar en consideración ciertas conclusiones relativas a la calidad de las oportunidades de aprendizaje docente (Easton, 2008; Daling-Hammond *et al.*, 2009; Wei *et al.*, 2010; Escudero, 2011; European Commission, 2012) a efecto de interpretar críticamente la prevalencia de modalidades de “entrenamiento”, de “conocimiento para” o de orientación “consumista” en la formación continua del profesorado, que hemos caracterizado en un modelo de formación técnico-individual. La investigación y la experiencia muestran que la forma más eficaz (si no la única) de lograr un cambio profundo y duradero del comportamiento docente consiste en que los profesores trabajen conjuntamente durante un largo periodo de tiempo para resolver entre ellos (sin excluir el apoyo técnico ni el conocimiento externos) problemas comunes que hayan identificado en su enseñanza y en sus aulas.

Si las políticas y programas de formación docente persisten en seguir ignorando el conocimiento disponible acerca de las condiciones, relaciones y procesos (culturales, sociales, institucionales, etcétera) que mejor promueven el desarrollo profesional, no va a importar tanto la participación o no del profesorado en actividades de formación, como el hecho de que esa formación siga siendo irrelevante, por diversas razones, para la transformación de la profesión y de la enseñanza que se requiere en la actualidad.

No en vano, como señalan Robinson y Timperley (2007), si perseguimos mejorar los

resultados de aprendizaje de los alumnos, hay que considerar que el sistema de influencias que promueve el profesor en el aula es el que

tiene un impacto más directo en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- BORKO, Hilda, Jennifer K. Jacobs y Karen Koellner (2010), "Contemporary Approaches to Teacher Professional Development", en Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, Oxford, Elsevier, pp. 548-556.
- DARLING-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson y Stelios Orphanos (2009), *Professional Learning in the Learning Profession*, Dallas, National Staff Development Council.
- DÍAZ-Barriga, Frida (2002), "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el Bachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, pp. 6-25.
- DUFour, Richard (2004), "What is a 'Professional Learning Community'?", *Educational Leadership*, vol. 61, núm. 8, pp. 6-11, en: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- EASTON, Lois Brown (2008), "From Professional Development to Professional Learning", *Phi Delta Kappan*, vol. 89, núm. 10, pp. 755-761.
- ESCUDERO, Juan Manuel (2011), "La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación", texto elaborado a petición del Proyecto COMBAS, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESCUDERO, Juan Manuel y Antonio Portela (2015), "La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado", en María Assunção Flores y Fernando Ilídio Ferreira (eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas*, Santo Tirso (Portugal), De Facto Editores, pp. 25-37.
- European Commission (2012), "Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcome", Strasbourg, Commission Staff Working Document, en: <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Supporting-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- FERNÁNDEZ Tilve, María Dolores (2000), *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega*, Santiago de Compostela, Grupo Editorial Universitario.
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference*, Boston, Allyn & Bacon.
- GLANZ, Jeffrey (1998), *Action Research: An educational leader's guide to school improvement*, Norwood, Christopher-Gordon.
- GUSKEY, Thomas R. (2000), *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- GUSKEY, Thomas R. y Kwang Suk Yoon (2009), "What Works in Professional Development?", *Phi Delta Kappan*, vol. 90, núm. 7, pp. 495-500.
- HARRIS, Alma (2004), "Distributed Leadership and School Improvement", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 32, núm. 1, pp. 11-24.
- INGVARSON, Lawrence, Marion Meiers y Adrian Beavis (2005), "Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13, núm. 10, pp. 1-26, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol13> (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- JOYCE, Bruce y Beverley Showers (1988), *Student Achievement through Staff Development*, Nueva York, Longman.
- LIEBERMAN, Ann (1995), "Practices that Support Teacher Development: Transforming conceptions of professional learning", en Inc. Westat (ed.), *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums 1992-94K*, National Science Foundation (NSF), pp. 67-78, en: files.eric.ed.gov/fulltext/ED391678.pdf (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- LOUIS, Karen Seashore (2005), "Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two steps forward, one step back", en David Hopkins (ed.), *The Practice and Theory of School Improvement*, Dordrecht, Springer, pp. 40-61.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*, París, OCDE Publishing.
- OCDE (2014), *TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje* (informe español), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0> (consulta: 1 de septiembre de 2017).

- ROBINSON, Viviane y Helen Timperley (2007), "The Leadership of the Improvement of Teaching and Learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students", *Australian Journal of Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 247-262.
- SAI, Xiao y Saedah Siraj (2015), "Professional Learning Community in Education: Literature review", *The Online Journal of Quality in Higher Education*, vol. 2, núm. 2, pp. 65-78.
- STILL, Kaisa (2007), "Exploring Knowledge Processes in User-Centred Design", *The Electronic Journal of Knowledge Management*, vol. 5, núm. 1, pp. 105-114.
- STOLL, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace y Sally Thomas (2006), "Professional Learning Communities: A review of the literature", *Journal of Educational Change*, vol. 7, núm. 4, pp. 221-258.
- STOLL, Louise, Alma Harris y Graham Handscomb (2012), *Great Professional Development which Leads to Great Pedagogy: Nine claims from research*, Nottingham, National College for School Leadership, en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335707/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf (consulta: 1 de septiembre de 2017).
- VESCIO, Vichi, Dorene Ross y Alyson Adams (2008), "A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 80-91.
- WEBSTER-Wright, Ann (2009), "Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning", *Review of Educational Research*, vol. 79, núm. 2, pp. 702-739.
- WEI, Ruth Chung, Linda Darling-Hammond y Frank Adamson (2010), *Professional Development in the United States: Trends and challenges*, Dallas, National Staff Development Council.
- WEST, Chad (2011), "Action Research as a Professional Development Activity", *Arts Education Policy Review*, vol. 112, núm. 2, pp. 89-94.
- WHITCOMB, Jennie, Hilda Borko y Dan Liston (2009), "Growing Talent: Promising professional development models and practices", *Journal of Teacher Education*, vol. 60, núm. 3, pp. 207-212.
- ZEPEDA, Sally J. (2008), *Professional Development what Works*, Larchmont, Eye on Education/ National Staff Development Council.