

## **FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO, MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO**

MARÍA TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ / MARÍA TRINIDAD CUTANDA LÓPEZ

### **Resumen:**

Este artículo, que deriva una investigación más amplia, aborda la incidencia de la formación continuada del profesorado en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. El punto de partida es que, aunque dicha formación debería contribuir a aprendizajes docentes para mejorar la enseñanza, la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado, esa incidencia no siempre es lineal, ni evidente. Los datos proceden de un cuestionario en línea, cumplimentado por docentes de enseñanza obligatoria de varias comunidades autónomas de España. Los resultados indican que los docentes suelen valorar más positivamente la incidencia en sus aprendizajes que en los del alumnado; existen diferencias significativas entre comunidades autónomas, etapas educativas (primaria/secundaria) y género. El menor impacto se sitúa en la atención al alumnado más rezagado.

### **Abstract:**

This article, which is derived from broader research, addresses the influence of in-service teacher education on improving teaching and student learning. Although such training should contribute to in-service teachers' learning in order to improve teaching, scholastic experience, and student learning, such influence is not always linear or evident. The data proceed from an online questionnaire answered by teachers in compulsory education in various autonomous communities of Spain. The results indicate that teachers tend to evaluate more positively the influence on their own learning than on student learning; significant differences exist among autonomous communities, educational levels (elementary/secondary), and gender. The least impact is on attention to underprivileged students.

**Palabras clave:** formación de profesores; desarrollo profesional; educación obligatoria; enseñanza; aprendizaje.

**Keywords:** teacher education, professional development, compulsory education, teaching, learning.

---

María Teresa González González: profesora titular de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avda. Teniente Flomesta, 5, 30003, Murcia, España. CE: mtgg@um.es

María Trinidad Cutanda López: becaria de investigación, Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: lopez.cutanda@um.es

**Marco teórico:****la incidencia de la formación en la enseñanza y el aprendizaje**

La literatura pedagógica ha insistido en que la formación continuada o el desarrollo profesional habría de contribuir a que los docentes adquirieran y desarrollen determinados aprendizajes que propicien una mejora de su práctica y, en consecuencia, de la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado (Caena, 2011; Darling-Hammond 2006; Escudero, 2006; 2011; Timperley y Alton Lee, 2008; Wei, Darling-Hammond y Adamson, 2010). Investigar sobre la incidencia de la formación, sin embargo, resulta extremadamente difícil porque en ella intervienen múltiples factores y dinámicas que no corresponden, en sentido estricto, a los programas de formación docente. También porque, para poder establecer con fundamento las relaciones deseables entre formación recibida, aprendizajes de los docentes y su reflejo en calidad de su enseñanza en las aulas y, finalmente, en los aprendizajes del alumnado se requerirían diseños de investigación sofisticados, hoy por hoy, aún escasos (Borko, Jacobs y Koellner, 2010).

Se abordan a continuación algunas cuestiones relacionadas con este complejo tema. Primero, se hará referencia a determinadas aproximaciones teóricas acerca de la incidencia de la formación continuada en las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes. En segundo lugar, se presentan y comentan algunos resultados procedentes de una investigación sobre el tema.

**Incidencia en la enseñanza y en los aprendizajes**

El análisis de la incidencia de la formación continuada que, como se ha dicho, es una cuestión llena de controversias y complejidades ha sido objeto de diversas aproximaciones. Gran parte de ellas se centran más en cómo influye la formación recibida en los propios docentes, sus aprendizajes, actitudes y prácticas, que en el alumnado y sus resultados. Cabe mencionar a título ilustrativo, aportaciones como la de Huber (2011), que establece tres categorías de impacto, todas focalizadas en el docente: *a*) el carácter colectivo o individual del impacto; *b*) el cambio en las competencias, actitudes y satisfacción de los participantes; y *c*) la transferencia de lo aprendido en distintos planos de la práctica profesional en el centro escolar, las relaciones profesionales con los colegas u otros agentes, el trabajo y las dinámicas de la enseñanza. Ingvarson, Meiers y Beavis (2005:10) subrayan que: la “calidad de la incidencia de la formación no se debería

medir únicamente en términos de si satisface los objetivos con los que se diseñó, sino también en términos del grado en que influye en prácticas de una enseñanza efectiva basadas en la investigación”. Los citados autores relacionan la incidencia de la formación con cuatro amplios aspectos también estrechamente ligados con el docente y su enseñanza:

- 1) El *conocimiento*: por la parte de los contenidos que enseñan, de las estrategias para enseñarlos, del modo en que los aprenden los estudiantes y de cómo responder a las diferencias individuales.
- 2) La *práctica* de la enseñanza: establecer relaciones convenientes entre las metas perseguidas y las actividades realizadas; gestionar más oportunamente las estructuras y actividades del aula; utilizar de modo efectivo estrategias de enseñanza-aprendizaje ajustadas a los contenidos que se están trabajando y al contexto del aula; utilizar estrategias más retadoras que *enganchen* más al alumnado y mejorar la atención a las necesidades individuales de los alumnos.
- 3) Los *resultados de aprendizaje de los estudiantes*: una mejor comprensión de lo que se enseña; una mayor implicación en las actividades de aprendizaje y mejores resultados escolares.
- 4) Sentido de *eficacia docente*: capacidad de atender las necesidades de aprendizaje del alumnado e incremento de confianza en la enseñanza de los contenidos.

Por lo que respecta a la incidencia en los aprendizajes del alumnado, ya hace unos años Guskey (2002) establecía la necesidad de evaluar el desarrollo profesional de los docentes recabando información sobre cinco grandes aspectos: *a)* las percepciones del mismo por los participantes; *b)* los aprendizajes que adquieren; *c)* la organización, el apoyo y cambio; *d)* la utilización en el aula del nuevo conocimiento y habilidades docentes; y *e)* los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Los dos últimos aluden expresamente al impacto: el indicado en cuarto lugar, referido a la incidencia de la formación en la enseñanza; y el quinto, a los aprendizajes de los alumnos, supuestamente debidos a la formación y la mejora de la enseñanza.

Explorar y determinar ese quinto aspecto del que habla Guskey (2002) no es una tarea sencilla ni, desde luego, libre de polémica; más, si cabe, que la que pudiera existir respecto de aprendizajes docentes y mejora de la

enseñanza (Abou-Assalli, 2014). Quienes investigan sobre el tema admiten que es posible que existan ciertas relaciones entre el desarrollo profesional, la mejora de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado, pero reconocen que, seguramente, no ocurren de una forma directa o lineal y que, en todo caso, son difíciles de estudiar y verificar. Por ejemplo, Timperley (2008) y Timperley y Alton-Lee (2008) advierten de la complejidad de esta cuestión que se hace patente cuando: *a*) se constata la diversidad de modos de definir y evaluar los “resultados” del aprendizaje de los estudiantes (desde aprender y evaluar conocimientos y habilidades específicas, hasta aprender cómo aprender, desarrollar habilidades de colaboración, etc.), y *b*) se reconoce la diversidad del alumnado en las actuales aulas o se toma conciencia de la invisibilidad de lo que ocurre en la mente de los estudiantes.

En una línea similar, el trabajo de revisión de Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers y Swanson (2011), referido al ámbito estadounidense, reconoce tal complejidad al señalar que si bien existe un cierto conocimiento *emergente* sobre la relación entre desarrollo profesional y logro de los estudiantes y de qué maneras uno impacta a otro, tal conexión *no es siempre evidente*. Lo ejemplifican aludiendo a un estudio experimental que, al examinar las características del desarrollo profesional de alta-calidad, mostró que incrementaba en los docentes el conocimiento y las prácticas deseadas de aula, pero no que ello “se tradujese en mejores resultados de los alumnos o en cambios sostenidos en la práctica” (Hightower *et al.*, 2011:13).

Estas aproximaciones a la incidencia de la formación continuada pueden servir para ilustrar las dificultades que supone explorar en qué grado determinados programas y actividades formativas llevadas a cabo han contribuido a la mejora de las prácticas docentes en las aulas y, por extensión, a los aprendizajes del alumnado.

Además de los trabajos internacionales citados, el tema también ha sido objeto de investigación en el contexto español. Un par de estudios pueden referirse como ejemplo. El primero (Méndez, 2015) ha intentado –aplicando determinados análisis causales a datos del informe de 2013 del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) y su cruce con otros del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de 2012– establecer relaciones entre la formación recibida y los resultados de rendimiento en lengua, matemática y ciencias sociales. El análisis estadístico, formalmente correcto, ha permitido

apreciar que existen ciertas relaciones entre una serie de variables básicamente empíricas pero carentes de cualquier marco conceptual de referencia. Se circunscribe a la producción de los datos secundarios de los dos informes mencionados que, por lo demás, se dan por buenos y fiables. Se obtienen, así, determinadas relaciones empíricas basadas en datos (como si estadísticamente manejados pudieran hablar por sí mismos), pero se desconsideran las cuestiones propiamente pedagógicas, organizativas y profesionales del ejercicio de la enseñanza y la construcción del aprendizaje de los estudiantes según PISA. Llama la atención, por ejemplo, que la condición de doctor del profesorado sea una de las características que más predice un mejor rendimiento del alumnado. También, que se asocie negativamente con el aprendizaje de los estudiantes el haber realizado cursos sobre “conocimiento del currículo” —una de las categorías del conocimiento base para la enseñanza de notable importancia teórica según la literatura especializada (Escudero, González y Rodríguez, en prensa)— así como actividades formativas que versaron sobre “atención a necesidades educativas especiales” o a cuestiones relacionadas con la “gestión del aula”. Estos últimos tienen igualmente, en la investigación científica relacionada con la formación y sus efectos, una amplia valoración en razón de la atención inexcusable a la diversidad y la construcción de un entorno y clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

En el segundo trabajo (Hidalgo-Cabrillana y López, 2015) se ha manejado otro tipo de datos, más representativo de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, y se construyen mejor las conclusiones. Pero, igualmente, las categorías utilizadas para catalogar prácticas de enseñanza (métodos tradicionales, métodos modernos) son, a estas alturas, teóricamente débiles y, al serlo, también lo son sus relaciones con los tipos de aprendizajes que, según el citado estudio, provocan unos u otros métodos. De nuevo, el exceso de empirismo y la desconsideración de las condiciones, contextos, contenidos y procesos de la enseñanza y aprendizaje (alumnado), del currículo escolar y de los centros en los que las prácticas ocurren, merman notablemente el significado de las relaciones estadísticamente halladas y sus implicaciones para la formación docente, la enseñanza y la mejora del rendimiento escolar.

En el ámbito de la investigación pedagógica sobre formación docente y sus relaciones, posiblemente débiles, con las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes existen tradiciones más reflexivas y teóricamente mejor fundadas, cuya ausencia en los dos análisis anteriores puede poner en

cuestión los hallazgos encontrados. Igualmente, existe una conciencia más cauta (Borko, Jacobs y Koellner, 2010) que lleva a reconocer, por una parte, que los datos empíricos son el resultado de los dispositivos de investigación que los construyen y, por otra, que para poder establecer relaciones presuntamente causales entre variables son necesarios no tanto análisis estadísticos complejos sino, más bien, diseños de investigación sensibles a los contextos, factores y dinámicas que crean los fenómenos objeto de investigación y las relaciones existentes entre los mismos, siempre muy afectadas por variables sociales, culturales y pedagógicas que no pueden simplificarse. Las referencias teóricas antes mencionadas en relación con la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes abundan en estos presupuestos y, en nuestra investigación, han sido consideradas, tal como se indica a continuación.

### **Metodología**

Los resultados que se presentan en el apartado siguiente sobre incidencia de la formación continuada del profesorado en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado corresponden a una investigación más amplia; uno de sus propósitos fue, precisamente, explorar posibles influencias del desarrollo profesional en la práctica docente y en los aprendizajes del estudiantado.

#### **Caracterización del diseño y marco teórico de referencia para leer e interpretar los datos**

El proyecto de que proceden los datos se llevó a cabo en varias comunidades autónomas (CC. AA.) de España y en él se estudiaron otras dimensiones de las políticas y los programas de formación (contenidos, actividades formativas, aprendizajes docentes). El diseño y la metodología empleada combinó la aplicación de un instrumento de corte cuantitativo (cuestionario en línea, cumplimentado por docentes de educación obligatoria) con otros cualitativos: análisis documental, entrevistas a informantes clave del sistema de formación y al profesorado, así como una docena de estudios de caso en los que se aplicaron entrevistas individuales y grupales específicas y observaciones de proyectos de innovación en las aulas, relacionados de alguna manera con la formación en la que el profesorado había participado. Los datos que siguen se refieren preferentemente a los obtenidos por medio del cuestionario en línea y serán, finalmente, complementados y triangulados con otros cualitativos.

El cuestionario fue aplicado durante el curso 2013-2014 y respondido por una muestra total de mil 413 docentes de enseñanza primaria y educación secundaria obligatoria (ESO) de distintas CC. AA., seleccionados mediante un muestreo incidental realizado en centros de formación del profesorado. El cuestionario, validado a través de un proceso cíclico de análisis y discusión entre expertos universitarios, asesores de formación y docentes, quedó estructurado en cinco apartados con sus respectivas dimensiones: datos sociodemográficos; participación en actividades de formación y valoración de los contenidos tratados en las mismas; actividades formativas realizadas; aprendizajes docentes; e incidencia en la enseñanza y aprendizajes del alumnado (objeto de nuestra atención en este artículo), así como otra serie de ítems referidos al mismo tema, incluidos en un apartado destinado a recabar información sobre la participación de los docentes en otras actividades no provistas como tales por los centros de formación del profesorado.

El índice alfa de Crombach de la dimensión que nos ocupa fue de .932, excelente según los parámetros establecidos por George y Mallery (2003). Los ítems de cuestionario referidos a dicha dimensión se encuentran en la tabla 1.

TABLA 1

*Ítems sobre incidencia de la formación en la enseñanza y el alumnado*

---

**Incidencia de las actividades de formación vía centros de profesores o instituciones similares en la práctica de aula y en los aprendizajes de estudiantes**

- 1.a. Mejora de la planificación de sus clases
- 1.b. Mejora del uso de nuevas metodologías didácticas como...
- 1.c. Mejora del clima del aula y de las relaciones con alumnado
- 1.d. Mayor implicación, interés y motivación del alumnado
- 1.e. Mejora de los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes
- 1.f. Mejora de la atención a alumnado más rezagado, ofreciéndole alternativas para que no se quede atrás

**Incidencia de "otras" actividades de formación en la enseñanza y el alumnado**

- 2.a. Aprendizaje y aplicación de nuevas formas de planificar las clases
  - 2.b. Capacidad de hacer las clases más interesantes y motivadoras para el alumnado
  - 2.c. Mejora de los aprendizajes y del rendimiento escolar promedio de los grupos de estudiantes a los que enseña
  - 2.d. Mejora de la enseñanza y del aprendizaje del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje
-

Es pertinente apuntar aquí dos consideraciones sobre los datos que se presentan. En primer lugar, que esta información (respuestas personales del profesorado al cuestionario aplicado) no es sino el resultado de su construcción por parte del instrumento utilizado. No representan, pues, la realidad compleja y singular de las variables analizadas, sino solo una suerte de “cata”, seguramente parcial y aproximada a la misma. Las valoraciones del profesorado a cada ítem, solo representan sus juicios personales (demostrados por supuesto que lo hicieron con sinceridad y la reflexión deseable) y únicamente referidos a los aspectos considerados en los ítems de la tabla 1. Hemos obtenido, así, ciertos indicios, más que evidencias como tales, sobre las variables estudiadas. Otros procedimientos más cualitativos complementarán y enriquecerán los resultados. Aquí nos referiremos tangencialmente a ellos y nos centraremos, preferentemente, en los datos aportados por el cuestionario, un instrumento utilizado usualmente, y con frecuencia en exclusiva, en la elaboración de estudios relevantes en nuestros contextos educativos, como por ejemplo los informes TALIS (OCDE, 2009; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Pero, dadas las reservas expuestas a propósito de las dos investigaciones antes citadas, no estamos en condiciones –a partir de los datos que se comentan seguidamente– de establecer relaciones fuertes entre la formación y la enseñanza.

En segundo lugar, los indicios construidos y documentados en esta investigación requieren algún esfuerzo para conectarlos, en lo posible, con determinados marcos conceptuales. El previamente descrito (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005), y más en concreto su referencia a la incidencia en la práctica de la enseñanza –planificación de metas y actividades, uso efectivo de estrategias o metodologías de enseñanza-aprendizaje, empleo de estrategias retadoras que impliquen (*enganchen*) al alumnado y tomen en consideración su diversidad– pueden ser tomadas como potenciales referentes de mejoras de las prácticas. Asimismo, se ha considerado una propuesta, entre otras posibles, como la de Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006), quienes han caracterizado y contrastado en la práctica un determinado modelo de “buena enseñanza” (*productive pedagogy*), la cual se distingue por utilizar metodologías que permitan trabajar contenidos intelectualmente formativos desarrollando, a través del diálogo y la contextualización del aprendizaje, habilidades cognitivas superiores; atender a la diversidad ofreciendo apoyos según las necesidades del alumnado y sosteniendo altas expectativas respecto del aprendizaje de todos; y por

generar un buen clima de trabajo, capaz de propiciar la implicación del estudiantado en las tareas y actividades del aula. Este modelo guarda claras relaciones con una visión de la enseñanza que, como procede, considere los siete principios del aprendizaje propuestos por Dumont, Instance y Benavides (2010): el alumnado como sujeto del aprendizaje; atención a los aspectos emocionales y motivación; actividad socialmente construida; reconocimiento y respuesta a las diferencias individuales; altas expectativas; establecimiento de conexiones horizontales; y evaluación para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestra investigación sostuvimos que cabría entender que la formación docente habría tenido, en nuestro caso, alguna incidencia en la mejora de la enseñanza, según las respuestas de los sujetos al grado en que influyó en la planificación de la enseñanza (metas y actividades adecuadas); la utilización de nuevas metodologías (trabajo de contenidos desarrollando habilidades superiores, diálogo y contextualización), clima de aula relaciones, motivación e implicación del alumnado (aspectos emocionales y sociales); mejora del aprendizaje del estudiantado (foco en la experiencia escolar y resultados) y atención a la diversidad del alumnado y respuestas pedagógicas según necesidades (apoyo a los más rezagados y alternativas para que no se queden atrás). Este marco de referencia será tenido en cuenta para describir e interpretar los indicios que se han logrado captar a través del cuestionario acerca de la incidencia de la formación en la enseñanza y el alumnado.

### Análisis de los datos

Los datos han sido analizados mediante el programa IBM SPSS Statistic 19. Un primer análisis descriptivo permitió el recuento de medias y porcentajes en las tres variables independientes consideradas: género, etapa educativa en la que se imparte docencia y comunidad autónoma de referencia. Posteriormente se calculó un análisis de diferencias, cruzando las dos primeras variables independientes con las respuestas a los ítems del cuestionario, mediante la prueba de contraste no paramétrica U de Mann Whitney para varianzas heterogéneas. En el caso de la variable comunidad autónoma, se hallaron los valores K de Kruskal Wallis y se realizó una prueba *post-hoc* a través del método HSD de Tukey. Finalmente, se exploraron los factores subyacentes a través de un análisis factorial de componentes principales. Al obtener solo un factor, obviaremos aquí su consideración.

## Presentación y análisis de resultados

### Las valoraciones de los docentes sobre la incidencia de la formación

Los datos recabados sobre la incidencia de la formación en la que habían participado los docentes se centraron en diferentes aspectos relacionados con el trabajo en el aula (mejora de la planificación, uso de metodologías didácticas nuevas, relaciones con los alumnos y clima, así como atención a los más rezagados) y los aprendizajes de los estudiantes (su implicación y motivación, la mejora de sus aprendizajes y rendimiento).

La valoración de la mayoría de los docentes, según el formato de una escala Likert, se sitúa alrededor de algo más de tres, y en algunos casos, se acerca a cuatro; consideran, pues, que la formación ha tenido cierta incidencia, sin que sea destacable en ninguno de los aspectos recogidos en los ítems. Aunque esa es la tónica general, dichos aspectos no se han visto influidos por igual, existiendo una cierta tendencia a valorar de modo ligeramente más positivo la incidencia que la formación ha tenido en ellos mismos a la hora de enseñar en las aulas que la que ha tenido en los alumnos (tabla 2). A continuación comentamos ambos ámbitos.

1) Si nos atenemos a la incidencia sobre la práctica docente en su aula, los datos apuntan a que la formación recibida en centros de profesores o instituciones similares habría influido de manera destacable en el uso de metodologías didácticas nuevas (aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, enseñanza para la comprensión, etc.), siendo menor en facetas referidas al clima y las relaciones con los alumnos en las aulas y a la atención educativa a los más rezagados. Este último es, según los docentes, el aspecto en el que menos ha incidido la formación recibida, aunque el número de acciones formativas sobre la atención a la diversidad ha sido destacable en los últimos años. Por su parte quienes han participado en “otras” actividades de formación –diferentes a las ofertadas desde los centros de profesores– valoran también las repercusiones que han tenido en su práctica (en su capacidad para desarrollar una enseñanza más interesante y motivadora para el alumnado y en la planificación de sus propias clases). La incidencia de esas “otras” actividades formativas es reconocida por una proporción menor de docentes, como así lo muestran los menores porcentajes de respuesta a este ítem, si bien las valoraciones dadas han sido algo más altas que las asignadas a la formación “oficial” habitual.

TABLA 2

*Incidencia de la formación en el aula y en los aprendizajes del alumnado.  
Muestra completa (n=1413)*

Actividades a través de centros de profesores o vías similares	% Rsta.	Media
Mejora de:		
1.a. La planificación de sus clases	83.0	3.30
1.b. El uso de nuevas metodologías didácticas	84.1	3.52
1.c. El clima del aula y de las relaciones con alumnado	80.0	3.23
1.d. El grado de implicación, interés y motivación del alumnado	80.3	3.29
1.e. Los aprendizajes y rendimiento de los estudiantes	77.8	3.20
1.f. Mejora de la atención a alumnado más rezagado	78.2	3.13
<b>"Otras" actividades de formación</b>		
2.a. Aprendizaje y aplicación de nuevas formas de planificar las clases	56.3	3.38
2.b. Capacidad de hacer las clases más interesantes y motivadoras	58.9	3.59
2.c. Mejora de los aprendizajes y rendimiento escolar	53.6	3.30
2.d. Mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje	55.8	3.26

2) Son más parcas las valoraciones al calibrar si la formación ha influido en la mayor motivación e implicación de los estudiantes en las aulas, y en sus aprendizajes y rendimiento –aunque situadas por encima del punto medio de la escala de valoración– e igualmente se considera que habría sido más influyente la formación recibida a través de “otras” actividades que la adquirida con los habituales cursos.

Datos como los anteriores llevan a pensar que han sido menos valoradas las repercusiones de la formación en los alumnos, en las relaciones con ellos en las aulas, en su grado de implicación y motivación o en la atención personalizada a aquellos con mayores dificultades de aprendizaje, los más rezagados, confirmándose de ese modo las limitaciones del desarrollo profesional respecto de una práctica de enseñanza sensible y efectiva a la diversidad.

### Diferencias en las valoraciones sobre impacto de la formación

Tanto en lo que respecta a la formación más “oficial” como a “otras” acciones formativas, existen diferencias significativas (tabla 3). Las hay entre las CC. AA. a las que pertenecen los docentes, la etapa educativa en la que están trabajando y su sexo.

TABLA 3  
*Diferencias significativas en valoraciones de impacto*

Incidencia - Actividades formativas vía Centro de Profesores y Recursos (CPR)	CC.AA	Primaria/ ESO	Hombre/ Mujer
Mejora en:			
1.a. La planificación de sus clases	.003	.049	.051
1.b. El uso de nuevas metodologías didácticas	.026	.013	.004
1.c. El clima del aula y de las relaciones con alumnado.	.000	.000	.000
1.d. La implicación, interés y motivación del alumnado.	.058	.000	.000
1.e. Los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes.	.020	.000	.009
1.f. La atención a los más rezagados, para que no se queden atrás	.000	.000	.000
<b>Incidencia - Otras actividades de formación</b>			
2.a. Aprendizaje y aplicación de nuevas formas de planificar las clases	.003	.027	.069
2.b. Capacidad de hacer las clases más interesantes y motivadoras	.882	.462	.262
2.c. Mejora de aprendizajes y rendimiento escolar	.128	0.01	.571
2.d. Mejora de la enseñanza y del aprendizaje de lo que tienen más dificultades de aprendizaje	.022	.000	.009

En el aspecto en el que, según el conjunto de docentes, habría habido una mayor incidencia –*la utilización de nuevas metodologías de enseñanza*– existen diferencias significativas en todas las variables consideradas: tal uso habría mejorado, como consecuencia de la formación, más en unas

CC. AA. que en otras; lo valoran como más destacable las mujeres que los hombres, y lo reconocen más quienes trabajan en primaria que quienes enseñan en la ESO.

La formación recibida tanto por canales “oficiales” como por “otras” vías habría incidido en la planificación de las clases también de modo más acusado en unas CC. AA. que en otras e, igualmente, es más clara para los profesores de primaria que para los de la ESO.

La incidencia de la formación en el clima de aula y relaciones con alumnos es valorada distintamente según la comunidad a la que pertenecen los docentes. Además, dicha incidencia se valora mejor por los de primaria y más por las profesoras que por los varones.

También se valora de modo diferente el impacto en la mejora de la atención al alumnado que va rezagado. Cabe resaltar que de los aspectos explorados en el cuestionario, este punto –tan importante en las etapas obligatorias– recibe las puntuaciones más bajas en tres de las cinco comunidades autónomas en las que se ha recogido información, siendo el impacto de la formación recibida vía centros de profesores o similares distinto según la comunidad en la que se está trabajando. Las diferencias también aparecen en lo que respecta a “otras” actividades formativas, aunque hay que señalar que en todas las CC. AA. su incidencia es mayor que la de las acciones regulares o más oficiales. De nuevo los docentes de primaria y las mujeres valoran más esta incidencia que los de secundaria y los varones.

En lo que respecta al mayor grado de implicación o motivación del alumnado, y en términos más generales, la capacidad de los docentes para hacer clases más interesantes y motivadoras, la valoración de incidencia de los cursos y actividades formativas oficiales difiere entre los docentes de primaria y los de la ESO, así como entre profesores y profesoras, las cuales la valoran mejor.

Finalmente, son diferentes las valoraciones de docentes de distintas CC. AA. sobre cómo han afectado los cursos y actividades realizadas por vías oficiales a los aprendizajes y rendimiento de los alumnos. También lo son las emitidas por profesores de primaria y de secundaria, y por hombres o mujeres, siendo los de primaria y las profesoras quienes valoran más positivamente esa incidencia. En el caso de “otras” actividades formativas, las valoraciones siguen un patrón semejante. La tabla 4 ofrece, de modo sintético, los datos comentados.

TABLA 4

*Diferencias significativas según comunidad autónoma/etapa/sexo*

CC. AA. de pertenencia	Ser docente en primaria o secundaria	Ser docente mujer u hombre
Existen diferencias significativas con respecto a:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías utilizadas</li> <li>• Planificación de clases</li> <li>• Clima de aula y relaciones</li> <li>• Mejora de atención a los más rezagados</li> <li>• Más implicación e interés alumnos</li> <li>• Aprendizajes y rendimiento</li> </ul>	<p>Todos los aspectos explorados excepto <i>capacidad de hacer las clases más interesantes</i>. (Valoraciones más positivas en primaria)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías utilizadas</li> <li>• Clima de aula y relaciones Mejora de atención a los más rezagados</li> <li>• Clases más interesantes y motivadoras</li> <li>• Aprendizajes y rendimiento</li> <li>• (Valoraciones más positivas por mujeres)</li> </ul>

Los aspectos comentados quedan enriquecidos y complementados con la información cualitativa –aún en proceso de análisis– recabada a través de entrevistas y observaciones. Dicha información no solo alude a aspectos explorados en el cuestionario sino también a otros temas de interés, como refleja de forma panorámica la tabla 5, donde se muestran las categorías temáticas con las que se ha realizado dicho análisis.

TABLA 5

*Categorías temáticas del análisis cualitativo*

Categorías	Subcategorías	Aspectos
I. Sobre la incidencia en general	I.1. La incidencia como propósito de la formación I.2. Las dificultades: cómo y cuándo <i>medir</i> la incidencia I.3. Condicionantes de la incidencia y aspectos que la facilitan o la inhiben	a. Es un propósito b. Pueden primar otros propósitos a. Dificultad para medirla y valorarla b. Sin procedimientos adecuados, para recoger información c. Dificultad de acceso a resultados a. Condicionantes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro escolar</li> <li>• Docentes</li> <li>• Influencias/presiones externas</li> <li>• Tiempos</li> </ul> b. Facilitadores <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostenida en el tiempo</li> <li>• Asunto de centro</li> <li>• Sobre problemas prácticos</li> <li>• Infraestructura y otras condiciones</li> </ul> c. Factores que dificultan <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de facilitadores</li> <li>• Formación impuesta</li> <li>• No atención a lo “práctico”</li> </ul>

Categorías	Subcategorías	Aspectos
II. Aspectos en los que está incidiendo la formación	II.1. Incidencia en la práctica docente:	a. Planificación b. Metodologías c. Contenidos d. Evaluación de aprendizajes e. Uso de recursos (Tics) f. Ambiente de aprendizaje/ clima g. Atención a los más rezagados h. Modos de ver la enseñanza
	II.2. Incidencia en aprendizajes y resultados de estudiantes	a. Más motivados/implicados en aprendizajes b. Ambiente de aprendizaje/ clima relacional c. Aprendizajes y resultados

A título ilustrativo, se han seleccionado algunas citas representativas que permiten apreciar mejor los resultados cuantitativos expuestos, procedentes del cuestionario aplicado (tabla 6).

TABLA 6

*Ilustración cualitativa: información procedente de entrevistas*

Aspecto explorado en el cuestionario	Ilustración (procedente de entrevistas)
Metodologías utilizadas en aula	<p>Ej. Diferencias primaria/secundaria</p> <p>“Ahora estamos intentando cambiar metodología, trabajar por proyectos, haciendo experiencias a nivel de ciclo, de área, de etapa, etc. Y quizás estas sean las cosas que más reflejo han tenido en la clase” (Profesora primaria)</p> <p>“... Sería digno de ver en qué medida están cambiando las metodologías [...] no te creas que... mucha tecnología, pero con la metodología de toda la vida” (Profesor secundaria)</p>
Planificación de la enseñanza	<p>Diferencia comunidad autónoma</p> <p>“Poniendo la mirada en la respuesta que van teniendo los alumnos en el desarrollo de estos proyectos, al profesorado le ha supuesto una reflexión a la hora de rediseñar lo que son las actividades” (Docente, CA 1)</p> <p>“Con el tema de competencias básicas hace que tengas que planificar de otra manera [...] Pero hay gente con una resistencia importante [...] y se está llevando, pero cuesta” (Director centro, CA 2)</p>
Clima de aula y relaciones con estudiantes	<p>Ej. Diferencias primaria/secundaria</p> <p>“Lo que sí he aprendido con todos estos proyectos es que hay otras formas de gestionar el aula [que] nos han servido para observar cambios positivos de los alumnos: cómo han ganado en autonomía, eso genera mayor motivación, esa motivación les aporta estar mejor emocionalmente, se pueden crear mejores relaciones, hablar mejor con ellos, debatir, expresar, etc.” (Profesora primaria)</p> <p>“Mejoras en la motivación que les suscitan las actividades que ahora se plantean (de animación a la lectura, teatro, juegos de palabras...). Para los alumnos, las sesiones son más dinámicas, más lúdicas y su implicación es mucho mayor” (Docente secundaria)</p>

(CONTINÚA)

TABLA 6 / CONTINUACIÓN

Aspecto explorado en el cuestionario	Ilustración (procedente de entrevistas)
Atención al alumnado que va rezagado	<p>Ej. Mujer primaria/Hombre secundaria</p> <p>“Siempre tienes unos objetivos que estableces por niveles y en la medida de lo posible, las profesoras se van sumando a esos objetivos en función de las necesidades de su grupo clase, y tienen ese proyecto ahí como recurso para trabajar contenidos en su clase” (Profesora primaria)</p> <p>“El uso de rúbricas como recurso para saber dónde ubicas la diversidad del alumnado [...] Influye en cómo se trata en el aula la diversidad de los aprendizajes” (Docente secundaria)</p>
Mayor grado de implicación o motivación del alumnado	<p>Diferencia comunidad autónoma</p> <p>“Alumnos más motivados, dinámicos, con ganas de seguir aprendiendo..., les ven significado a lo que están haciendo, viven y le dan sentido a lo que está aprendiendo. Disfrutan más.” (Profesora, CA 3)</p> <p>“Yo veo algunas cosas como que el profesor con la cartera se sienta y nadie le respeta. Entonces, hay que intentar enganchar a los chavales y motivarles” (Docente, CA 2)</p>
Capacidad de los docentes para hacer clases más interesantes	<p>Ej. Diferencias primaria-mujer/secundaria-hombre</p> <p>“Ha repercutido de forma positiva en el sentido de que vemos que nos encontramos ante un grupo de alumnos motivados, dinámicos, con ganas de seguir aprendiendo en esa línea, con un aprendizaje, aprendiendo de una forma más competencial. Y eso es lo que hace que el alumno vea que tiene significado lo que está haciendo, que lo que está aprendiendo lo está viviendo, para él tiene sentido y significado, y entonces lo disfruta más. Y entonces, hemos visto eso, el alumnado entusiasmado, motivado y con ganas de ir en esa línea” (Profesora primaria)</p> <p>“Yo echo en falta algo emocional para que podamos transmitir a los alumnos..., un alumno suspende, cómo le enseñamos a que se motive y qué hacer. Yo no lo sé. Yo echo en falta eso” (Profesor secundaria)</p>
Aprendizajes y rendimiento del alumnado	<p>“Entienden mejor los contenidos [matemáticas] y mejora su evaluación [porque] el aprendizaje está más contextualizado: viven, manipulan, experimentan, pesan, miden...” (Profesora primaria)</p> <p>“No lo veo tan claro que se refleje así porque así; esa formación que hacemos de oficio no creo que valga para nada” (Profesor secundaria)</p>

Las declaraciones contenidas en la tabla 6 permiten apreciar que es diferente la información derivada de los datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros permiten una imagen correspondiente a la muestra total de los sujetos informantes según la cual el patrón general de la incidencia de la formación habría sido menos positivo; los segundos, por su parte, revelan apreciaciones más favorables.

Muestran, con todo, que la realidad cotidiana en los centros y aulas, que es donde *toma tierra* y se desarrolla la formación, nos alerta de que sus posibles incidencias constituyen un fenómeno complejo y situado con múl-

tiples caras y relaciones. Un asunto en ningún caso reducible a traslaciones directas desde la formación externa, la formación reconstruida en la práctica y la formación renovadora de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado.

Cabría suponer, asimismo, que mientras los datos cuantitativos representarían (con las limitaciones reconocidas) aquello que está sucediendo con la formación en una escala más amplia, los cualitativos ilustran, más bien, el devenir y las dinámicas del desarrollo profesional en determinados casos de centros y docentes más implicados y comprometidos con la formación y la innovación educativa.

### **Síntesis de resultados y conclusiones**

A la luz de los datos presentados, cabe realizar algunas consideraciones que, aunque no del todo definitivas pues habrán de ser matizadas y refinadas con las aportaciones provenientes de los análisis cualitativos aún en proceso, merecen ser resaltadas:

- Los docentes reconocen una cierta incidencia de la formación, al valorar los distintos ítems por encima del punto medio de la escala de respuesta. Aun así, es destacable la diversidad de valoraciones sobre el particular, reflejadas en la existencia de múltiples diferencias estadísticamente significativas en las respuestas emitidas. La experiencia de una formación que realmente haya incidido en el modo de llevar a cabo su trabajo en el aula y en lo que los alumnos están aprendiendo parece ser muy variopinta. Ello lleva a sostener que los programas y actividades formativas, que tienen contribuciones relevantes a la preparación del profesorado, no son suficientes, y mucho menos si se toman aisladamente, para llevar consigo las transformaciones docentes, la renovación de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes del alumnado que tantas veces se proclaman.
- Según los docentes, la formación habría influido más en las prácticas de enseñanza que ellos mismos desarrollan en las aulas, que en los aprendizajes y resultados de alumnos. Los encuestados tienden a valorar mejor la influencia habida en modificar modos de llevar a cabo la enseñanza, pero no son claros o contundentes a la hora de afirmar que ello esté teniendo realmente un impacto sobre el alumnado. Se mantiene, por así expresarlo, una “débil conexión” entre, de un lado, prácticas más o menos innovadoras o moldeadas por la formación

recibida e incluso la reconstruida por el profesorado y, de otro, los aprendizajes que están posibilitando en el alumnado. Ello no es sino una muestra de que, como ya han señalado otros autores antes citados, el impacto no ocurre directa y linealmente ni, desde luego, de un día para otro.

- El impacto en los alumnos se valora más parcamente, en particular en lo que respecta a los más rezagados. Este es un aspecto a destacar en un momento en el que, al menos en nuestro sistema educativo, las tasas de fracaso, los niveles de desafección y desenganche de los alumnos con sus aprendizajes y los índices de abandono son notorios. Como bien constata la investigación existente, los estudiantes con mayor retraso, repetición de curso, dificultades de aprendizajes sostenidas y trayectorias escolares endebles están en riesgo de acrecentar esas tasas. El menor impacto de la formación, en este caso, pone sobre la mesa el hecho de que no solo se trata de conocer y desarrollar linealmente en las aulas algunas prácticas que es probable que sean más eficaces que otras. La formación sobre ello es clave, pero en contextos de alumnado heterogéneo es preciso dar una respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes a los que se está enseñando, adaptar, ajustar, personalizar, no solo *aplicar* técnicas y modos de hacer. Los datos de esta dimensión de la formación guardan alguna relación con los obtenidos en la relativa a contenidos y actividades formativas. Sobre esa dimensión, Escudero, González y Rodríguez (en prensa) han subrayado la prevalencia de una formación más centrada en los cómo que en los qué, por qué y para qué, poco sensible a los contextos sociales, familiares y comunitarios del alumnado, y han insistido, en esta línea, en la escasa conexión entre los contenidos abordados en las acciones de formación con la igualdad y la equidad educativa.
- Las valoraciones de la incidencia difieren entre el profesorado de distintas comunidades autónomas, también entre los docentes según el nivel educativo en que trabajan y de acuerdo con su género. Hay una tendencia a percibir el impacto de la formación más claramente entre el profesorado de primaria y entre las docentes. No es sencillo avanzar una interpretación de estas diferencias pues, seguramente, se deben a muchos factores entrelazados, desde la importancia que puede estar teniendo el cómo se está concretando en cada territorio las grandes líneas de política en materia de formación del profesorado estableci-

das por el Ministerio de Educación de España y sobre qué aspectos se está priorizando la actividad formativa diseñada y desarrollada en cada comunidad autónoma, pasando por la mayor complejidad organizativa y curricular de la etapa de la ESO, hasta la mayor afluencia de profesorado de primaria (en general con fuerte feminización) a las actividades formativas.

- Aunque los datos del cuestionario no lo ponen de manifiesto, los análisis iniciales procedentes de entrevistas sacan a la luz y evidencian uno de los temas sobre los que la propia investigación insiste: la dificultad de conocer realmente y poder calibrar cuál es el impacto de la formación docente en los aprendizajes de los alumnos. Las palabras de un director de un Centro de Profesores y Recursos en una de las entrevistas, lo ilustra perfectamente: “[...] el gran caballo de batalla nuestro es cómo la formación que impartimos al profesorado se transfiere a la práctica docente, y entonces se mide [...] ¿cómo se mide la repercusión de lo que estamos haciendo? Yo creo que no podemos”.
- Adoptando una mirada más amplia, destacan tres tipos de implicaciones que se derivan del proyecto llevado a cabo: teóricas, para la investigación en este campo y políticas.

En relación con las primeras, es preciso seguir insistiendo en la elaboración de un pensamiento complejo sobre la naturaleza de la formación continuada del profesorado y las múltiples relaciones que suele sostener con la vida cotidiana de los docentes, los lugares de trabajo y las interacciones que sostienen con los colegas y otros agentes, incluidos los estudiantes. Cualquier enfoque que simplifique el conjunto de factores, relaciones y dinámicas que lo modulan será, en lugar de una contribución valiosa, un obstáculo para el lugar que le corresponde al buen desarrollo profesional.

En lo que atañe al diseño y el desarrollo de la investigación, parece conveniente combinar metodologías y análisis que permitan reconocer y valorar el sistema en su conjunto y las realidades correspondientes a casos singulares, informaciones cuantitativas y cualitativas. Asimismo, al lado de estudios de campo descriptivos, es preciso acometer investigaciones que, estrechamente generadas y comprometidas con centros y docentes, nutran conexiones más estrechas entre lo que se investiga y cómo se investiga con la vida cotidiana del profesorado, pues ello representa una estrategia más prometedora para relacionar la teoría, la

investigación y la mejora de las ideas y prácticas en contextos situados y con propósitos de transformación educativa.

Esos dos aspectos tienen que ver, a su vez, con las políticas y las decisiones de los poderes públicos y las administraciones educativas sobre la formación continuada del profesorado. Las políticas que se adopten en esta materia habrían de fundamentar con mayor decisión, de acuerdo con el conocimiento disponible, la orientación, los contenidos y las metodologías del desarrollo profesional. Simultáneamente, habrían de tomar en cuenta que la preparación docente a lo largo de la carrera y sus contribuciones a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado no pueden ser considerados como asuntos aislados, fuera de contexto. Han de ir acompañados y debidamente favorecidos por políticas adecuadas en asuntos relacionados con el currículo escolar y el gobierno de los centros, el reconocimiento y la valoración social e intelectual del profesorado y, muy en particular, de condiciones laborales del puesto de trabajo que sean estimulantes y propicias a que las personas que ejercen la profesión cuenten con las oportunidades y la motivación que se precisa para seguir creciendo y aprendiendo a lo largo de la carrera.

### Agradecimientos

Agradecemos la colaboración prestada en el tratamiento de los datos al Servicio de Apoyo a la Investigación (SAI), Universidad de Murcia ([www.um.es/sai](http://www.um.es/sai)).

### Referencias

- Abou-Assali, M. (2014). "The link between teacher professional development and student achievement: A critical view", *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, vol. 2, núm.1, pp 39-49
- 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, Oxford: Elsevier, pp. 548-556.
- Caena, F. (2011). *Literature review quality in teachers' continuing professional development*, European Commission. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf)
- Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-Century Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 300-314.
- Dumond, H.; Instance, D. y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspiring Practice*, Bruselas: CERI-OECD.

- Escudero, J. M. (2006). “La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos”, en J. M. Escudero y A. Luis (coords.), *Formación del profesorado y educación de calidad para todos*, Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2011). *Formación del profesorado y renovación pedagógica*, documento de trabajo elaborado para el programa COMBAS, Madrid: MECD.
- Escudero, J. M.; González, M. T. y Rodríguez, M. J. (en prensa). “Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando?”, *Educación XXI*. DOI: 10.5944/educxx1.15807
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 4ª ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Guskey, T. R. (2002). “Does it make a difference? Evaluating Professional Development”, *Educational Leadership*, vol.59, núm. 6, pp.45-41.
- Hayes, D.; Mills, M.; Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*, Crow’s Nest: Allen & Unwin.
- Hidalgo-Cabrillana, A. y López-Mayan, C. (2015). *Teaching styles and achievement: Student and teacher perspectives*, documento de trabajo 15.02, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona-Departament d’Economia Aplicada. Disponible en <http://www.ecap.uab.es/RePEc/doc/wpdea1502.pdf>
- Hightower, A. M.; Delgado, R. C.; Lloyd, S. C.; Wittgenstein, R.; Sellers, K. y Swanson, C. B. (2011). *Improving student learning by supporting quality teaching: key issues, effective strategies*, Bethesda: Editorial Projects in Education, Inc. Disponible en [http://www.edweek.org/media/eperc\\_qualityteaching\\_12.11.pdf](http://www.edweek.org/media/eperc_qualityteaching_12.11.pdf)
- Huber, S. G. (2011). “The impact of professional development: A theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programs”, *Professional Development in Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 837-853.
- Ingvarson, L.; Meiers, M. y Beavis, A. (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, s/p.
- Méndez, M. I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencias a partir de Talis 2013 y PISA 2012*, La Rioja: Gobierno de La Rioja/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Gobierno de España/Instituto Nacional de Evaluación Educativa/ Fundación Santillana (en línea). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Talis 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Secretaría General Técnica-Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en [https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf).
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.

- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*, Educational Practices Series–18, Belley: International Academy of Education. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf/](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf/)
- Timperley, H. y Alton-Lee, A. (2008). “Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners”, *Review of Research in Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 328-369. DOI: 10.3102/0091732X07308968.
- Wei, R. C.; Darling-Hammond, L. y Adamson, F. (2010). *Professional Development in EEUU: Trends and Challenges. Phase II of a Three-Phase Study, Technical Report*, Dallas: National Staff Development Council. Disponible en [http://npsct.org/pdf/resources/Topics\\_by\\_Category/Professional%20Development%20and%20Calendar%20Information/Details/Professional%20Learning%20in%20the%20US%20-%20Trends.pdf](http://npsct.org/pdf/resources/Topics_by_Category/Professional%20Development%20and%20Calendar%20Information/Details/Professional%20Learning%20in%20the%20US%20-%20Trends.pdf)

**Artículo recibido:** 8 de agosto de 2016  
**Dictaminado:** 8 de febrero de 2017  
**Segunda versión:** 21 de febrero de 2017  
**Aceptado:** 21 de abril de 2017