

Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar

Teacher training and professional development in accordance with level of school effectiveness

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489

Veronica Azpillaga Larrea

Isabel Bartau Rojas

Ana Aierbe Barandiaran

Nahia Intxausti Intxausti

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El trabajo se enmarca en la línea de investigación de la Mejora escolar en la Comunidad Autónoma Vasca, centros con resultados diversos en logros que se reflejan en las pruebas de evaluación diagnóstica, son estudiados con el fin de explicar prácticas transferibles. Se ha puesto el foco en la formación docente, tomando en consideración aquellas investigaciones que apuntan a que las escuelas, transformadas en organizaciones que aprenden, ofrecen resultados positivos no solo en los resultados del alumnado, también en la formación de su profesorado. La metodología comprende tres fases definidas: en la primera, con técnicas estadísticas de regresión multinivel se han identificado 44 centros con variación en los logros; en la segunda, se han realizado entrevistas a 39 equipos directivos, 35 responsables de inspección, y se han llevado a cabo 10 grupos de discusión con docentes. Finalmente se ha completado la información con un cuestionario. Los resultados muestran que en todos los centros la formación y desarrollo profesional docente es importante y existe una inversión relevante para su impulso. Sin embargo, cuando la eficacia es más alta, se considera que la formación debe responder a la necesidad colectiva más que a una motivación personal algo que, consecuentemente, revierte en la planificación de un proyecto conjunto con objetivos comunes compartidos. El reconocimiento de la diversidad

de necesidades en la dotación de recursos y la identificación de colectivos más vulnerables, se relacionan con el respaldo institucional y las políticas educativas. El trabajo ratifica la necesidad de disponer de unas condiciones básicas (estabilidad del equipo, respaldo administrativo, planificación y gestión) para que las dinámicas que promueven que un centro se transforme en organización que aprende sea una realidad que haga posible el crecimiento profesional y contribuya a la optimización de los resultados del alumnado.

Palabras clave: Formación de profesorado, desarrollo profesional, eficacia del centro de enseñanza, asignación de recursos, integración social

Abstract

This study forms part of a larger research project focusing on school improvement in the Autonomous Community of the Basque Country, which analyses schools with different achievement outcomes in the Diagnostic Assessments in order to identify transferable practices. Here, the focus is on teacher training, since previous research has shown that when they become learning organisations, schools offer positive results not only in terms of student outcomes, but also in relation to teacher training. The methodology comprised three phases: in the first, multilevel regression modelling techniques were used to identify 44 schools with different achievement outcomes; in the second, 39 management teams and 35 school inspectors were interviewed, and 10 discussion groups were held with teachers. Finally, further information was gathered by means of a questionnaire. The results reveal that teacher training and teachers' professional development is an important issue in all schools, and significant investments are made to foster it. Nevertheless, in schools with higher levels of effectiveness, training is seen as something associated with a collective need rather than personal motivation, a perspective fosters the planning of joint projects with shared aims. The recognition of differing needs in terms of resource allocation and the identification of more vulnerable groups are associated with institutional support and education policies. The study confirms the need for a set of basic conditions (stable team, administrative support, planning and management) to ensure the establishment of dynamics that help schools become learning organisations, enable professional growth and contribute to the optimisation of student outcomes.

Key words: Teacher training, professional development, school effectiveness, resource allocation, social integration

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del movimiento de Eficacia y Mejora Escolar que se centra en investigar las condiciones, procesos y estrategias que influyen en la mejora de la escuela que consiste en “una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes” (Murillo & Krichesky, 2015, p.71). Esta perspectiva considera que el desarrollo profesional docente es una de las claves de la mejora de la calidad de la enseñanza, así como del aprendizaje y desarrollo del alumnado, situando el centro del cambio en la escuela para generar una cultura de aprendizaje en los centros. La formación del profesional docente comienza con la formación inicial, continúa durante la inducción a la profesión (European Commission, 2010) y a lo largo de toda su carrera. Este trabajo se centra en la formación del profesorado en ejercicio.

Según estos investigadores, en la década de los noventa surgen diferentes metodologías de evaluación de los planes de mejora y nuevas propuestas de desarrollo profesional, dando lugar a nuevas estrategias de colaboración docente. Desde el enfoque cultural se incide en el proceso de interacción que tiene lugar entre la innovación y las creencias, actitudes del profesorado y del centro, considerando que éstas tienen un rol clave en la configuración de la innovación (González-Barbera et al., 2012; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

Bolívar (2014) señala que las principales características de un contexto de aprendizaje, se relacionan con estructuras que faciliten el aprendizaje colectivo centrado en el rendimiento del alumnado; confianza mutua, conflicto y consenso; y ampliar la comunidad para abrirse a redes y alianzas.

Otras investigaciones demuestran que el liderazgo es un factor clave para el aprendizaje organizacional y mejora del sistema. En este sentido, el modelo de liderazgo distribuido es el que parece ser más favorable para el aprendizaje profesional docente (Admiraal et al., 2019). Harris y Jones (2018) destacan también su relación con el liderazgo docente caracterizado por tres dimensiones: 1) su *influencia* en el proceso de transformación escolar y cambio educativo, más que un rol o una responsabilidad formal.; 2) como *acción* yendo más allá de su rol asignado formalmente en el aula para compartir la práctica e iniciar cambios y 3)

desarrollo pedagógico excelente dentro y fuera de su aula para influir en la práctica de los demás en la escuela y en el sistema.

Por otra parte, según Darling-Hammond et al. (2020), basándose en evidencias e implicaciones para la práctica escolar y docente que aporta la investigación de las Ciencias del aprendizaje y del desarrollo (Cantor et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2018; Osher et al., 2018) enumeran una diversidad de prácticas que deberían considerarse en la formación del profesorado tales como la evaluación orientada al dominio, la adquisición de habilidades metacognitivas, el desarrollo de habilidades, hábitos sociales, emocionales y cognitivas, enfoques educativos restauradores del comportamiento, servicios integrados de apoyo a la escuela, ampliación del tiempo de aprendizaje, dinamización de relaciones familia-escuela-comunidad, entre otras. Según el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2020) con el objeto de impulsar la innovación en los sistemas educativos, propone la creación de redes para incrementar la colaboración entre líderes.

Martín (2015) analiza los modelos y programas de desarrollo profesional docente en España además de en otros países y afirma que, las comunidades de aprendizaje que llevan a cabo actividades colaborativas tienen escasa presencia en la realidad educativa española; cree que presenta limitaciones, tanto desde el punto de vista de las actividades de formación del profesorado como del modelo global de desarrollo profesional docente y reclama un aumento de la inversión para introducir mejoras y también un marco normativo que regule el estatuto docente y la formación del profesorado novel.

Otros trabajos en España destacan la importancia de la formación reflexiva del docente a lo largo de la carrera profesional (González Calvo & Barba, 2014), están incorporando la voz del alumnado (Ceballos-López et al., 2019; Susinos & Haya, 2014) y la colaboración del profesorado en la *lesson study* y han encontrado que se fomentan procesos reflexivos en el profesorado dirigidos a la transformación y la mejora de la práctica docente (Escudero et al, 2018; Peña, 2012; Saiz-Linares et al., 2019; Simón et al. 2018). Para García Bravo y Martín Sánchez (2013) cobra valor la premisa del conocimiento docente a través de la reflexión compartida sobre la praxis; en este sentido, el concepto de formación docente integra principios, procesos y significados que subyacen a la conducta docente. Así, este conocimiento se convierte en un discurso que explica y cuestiona la práctica educativa a través de la expresión verbal. Este

discurso se muestra diverso, adherido a una realidad concreta, pero a través de múltiples dimensiones que se reconstruyen durante toda la trayectoria profesional.

■ Modelos de formación docente

Se han ido conformando dos modelos complementarios para una mejora de la profesionalización del profesorado, mediante la formación permanente a través de expertos, por un lado, y los proyectos de formación en centros, por otro (Imbernón, 2019). Son propuestas de formación, unas formales y oficiales organizadas y apoyadas desde fuera de los centros, otras informales y más o menos sistemáticas dentro de los mismos (Escudero, 2017). Nieto y Alfageme-González (2017) proponen una clasificación de modalidades de formación continua, subdividida en dos tipos: una, de entrenamiento técnico individual (charlas, conferencias, talleres, formación telemática, etc.) y otra, de desarrollo profesional colegiado (coaching, observación entre iguales, enseñanza compartida, visitas a escuelas, grupos de trabajo, investigación-acción cooperativa, comunidades profesionales, redes profesionales, etc.). Estos modelos pueden integrarse en dos principales tipologías de modalidades formativas, referidas: una, a elementos que tienen que ver con la estructura-contexto de la formación (formato, duración, participación, lugar, liderazgo) y, la otra, a elementos que se asocian al proceso-contenido de la formación (diseño, coherencia, caso de aprendizaje, contenidos y procesos).

En el informe TALIS del año 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) los diferentes tipos de formación permanente o continua para docentes se subdividen en actividades: formalmente estructuradas (conferencias, talleres, programas formales de cualificación...) y actividades informales (trabajo en red, colaboración entre compañeros de centro, lectura de literatura académica...). Según dicho informe, la participación de docentes en actividades de desarrollo profesional en primaria (95%) es ligeramente más alta que en secundaria (92%). De los distintos tipos de actividades, la más común entre los docentes es la de cursos o seminarios presenciales. Respecto a las actividades de desarrollo profesional integradas en el centro educativo, los docentes de primaria participan más que los de secundaria, tanto en tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro, y en una red de docentes creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado. El área de formación profesional más destacada por

los equipos directores es la referida al fomento del trabajo colaborativo entre el profesorado. Tanto los equipos directivos como los docentes de primaria y secundaria coinciden en señalar que entre los aspectos que dificultan la formación están: la falta de incentivos, incompatibilidad con el horario laboral y responsabilidades familiares.

Actualmente, se han promovido avances importantes en la investigación y la práctica en este campo (Borko et al., 2010). En lugar de actividades ocasionales, se aboga por un desarrollo profesional estrechamente ligado al día a día del ejercicio profesional, apoyado por los centros, el liderazgo escolar (participativo y distribuido). Escudero (2017, p. 6) describe las siguientes dimensiones de la formación continua basada en Guskey (2002): Estructuras políticas sobre el profesorado y la formación continua; Componentes de la formación; Organización, apoyos, agentes; Incidencia en el profesorado y en la enseñanza; Incidencia en el alumnado y sus aprendizajes. Estebaranz (2017), en la idea de convertir las escuelas en organizaciones de aprendizaje, sostiene que mejorar implica fomentar prácticas de colaboración entre el profesorado. Además, la participación de los centros en redes incide en la mejora y la innovación (Susinos et al., 2019). Según Azorín y Mujis (2018) la escasa cultura de colaboración, y los débiles mecanismos gubernamentales que desligan el capital profesional y social, dificultan estos procesos.

■ La formación docente en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)

El Departamento de educación del Gobierno Vasco prioriza la formación del profesorado a nivel de centro que parta de un diagnóstico en torno a las necesidades y realidades de los mismos y vaya acompañada de procesos de innovación donde la reflexión y el intercambio de aprendizajes y experiencias del equipo docente se vuelven la piedra angular para la mejora de los aprendizajes del alumnado. También incide en la importancia que adquiere la evaluación de los procesos formativos para poder identificar el impacto generado en los diferentes ámbitos de la escuela. Para ello, ofrece a los centros distintas modalidades de formación. Aunque algunas han estado encaminadas hacia la formación individual, a partir del curso 2014 se oferta el programa Prest Gara, una propuesta de formación abierta a toda la comunidad educativa que pone el foco en el conjunto del centro escolar y que tiene como último objetivo el aprendizaje de las competencias del alumnado.

Destacar que en los últimos años han aumentado las modalidades que facilitan el intercambio de experiencias, el análisis de la práctica y la búsqueda de soluciones compartidas focalizadas en el propio centro (Proyectos de formación e innovación) o en centros de formación o la participación en redes de centro. Todos ellos dirigen sus esfuerzos a que la reflexión compartida sobre la práctica sea el motor para el cambio de las prácticas de los procesos de enseñanza. Siguiendo el Informe McKinsey & Company (2007) se señala la necesidad de priorizar ciertas intervenciones para cada centro según cuál sea su nivel (pobre-aceptable, aceptable-bueno, bueno-muy bueno, muy bueno-excelente). En los dos primeros niveles se incide en la necesidad de garantizar al profesorado respaldo pedagógico y ayudar a identificar las áreas de mejora a partir del análisis de los resultados del alumnado. En los siguientes niveles se considera clave la profesionalización del profesorado. Se trataría de fidelizar los estilos de enseñanza y de impulsar modelos formativos descentralizados, liderados por los centros, y utilizando modalidades como el modelo por pares, formación entre centros. Se debería ofrecer la oportunidad de especialización y de promoción profesional, y dotar al profesorado más capacitado tiempo para dedicar a la innovación y para ejercer como expertos (Gobierno Vasco 2015, 2020). El estudio antes citado (ISE-IVEI, 2015) advierte que los centros de la CAV, según los resultados de PISA 2012, se encuentran mayoritariamente en el segundo y tercer nivel.

Existe la necesidad de impulsar proyectos de formación basados en prácticas colaborativas que incluyan una reducción de carga horaria, reconocimiento, incentivos y una carrera profesional para el profesorado experto que ayuda al resto del profesorado, fomentando a su vez el intercambio de profesionales expertos y entre centros. Estas medidas deberían ir acompañadas de una mayor autonomía financiera y pedagógica para los profesionales del centro. Por otra parte, Lizasoain et al. (2016) identificaron que en los centros de alta eficacia de la CAV el profesorado muestra un alto compromiso e implicación hacia su tarea. La gestión de la formación está muy sistematizada, parte de las necesidades identificadas y se caracteriza por ser principalmente colaborativa y realizada en el centro.

En este marco, la finalidad general de esta investigación es comparar las intervenciones en centros de alta (CAEF) y baja (CBEF) eficacia escolar

en la CAV para facilitar el desarrollo profesional docente. Concretamente, los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Contrastar la valoración del profesorado sobre formación y desarrollo profesional en ambos tipos de centros.
- Describir los tipos de formación y desarrollo profesional en centros de alta y baja eficacia escolar según equipos directivos, inspección y profesorado.

Método

La metodología consta de 3 fases: en la primera, se han seleccionado los centros estadísticamente (técnicas de regresión multinivel); en la segunda, se ha obtenido información en torno a cuestiones que pudieran explicar la mejora escolar recabando las opiniones por medio de un cuestionario; para ello se ha elaborado y aplicado un cuestionario dirigido a docentes. Finalmente, con el objeto de triangular la información, se han utilizado técnicas de recogida de datos cualitativas como entrevistas a equipos directivos, inspectores e inspectoras y grupos de discusión con docentes de estos centros.

Muestra

Se trata de un estudio de población completa ya que se han considerado todos los centros educativos de más de un aula por nivel de la red educativa de la CAV.

Se han analizado los resultados de la Evaluación Diagnóstica (ED) de modo que, en función de la trayectoria identificada a lo largo de 5 mediciones, se han reagrupado en torno a varios criterios definidos. Los criterios y modelos estadísticos utilizados consideraron como variable-criterio los resultados en las pruebas de matemáticas, comprensión lectora en lengua castellana y en lengua vasca, derivadas de las ED (Lizasoain, 2020). Aunque en el estudio realizado se definen cuatro criterios de eficacia escolar, para este trabajo se ha analizado la información relativa a dos de los criterios, crecimiento (o descenso) de residuos, y constancia (alta o baja) de residuos extremos; ello se debe a que los objetivos

pretenden describir y comparar centros de residuos altos y bajos. Para ello, se han aplicado técnicas de regresión multinivel empleando modelos jerárquicos lineales (Joaristi et al., 2014) que identifican, estadísticamente, la puntuación que centros en similares características obtendrían, cada año y en cada competencia estudiada, una vez controlado el efecto de las variables contextuales.

Los niveles y variables son, en el nivel 1: sexo de estudiante; modelo lingüístico, índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC); si el alumnado es o no inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo; si el euskara es o no la lengua familiar; si está en el curso que le corresponde a su edad; rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la Evaluación de Diagnóstico.

En el nivel 2 (centros): red pública o concertada; tamaño del centro (número de estudiantes); promedio del índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC); tasa de alumnado inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo; proporción de estudiantes en cuyas familias el euskara es la lengua familiar; proporción de estudiantes que se encuentran en el curso que les corresponde por su edad; promedio del rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la Evaluación de Diagnóstico (ED).

TABLA I. Centros educativos seleccionados según los 2 criterios estudiados. Centros educativos que han participado según los 2 criterios de eficacia estudiados

N=39	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA		TOTAL	
	CAEF	CBEF	CAEF	CBEF	CAEF	CBEF
RESIDUOS EXTREMOS (ALTA Y BAJA)	3	4	4	2	7	6
CRECIMIENTO y DECRECIMIENTO DE RESIDUOS	8	8	6	4	14	12
TOTAL	11	12	10	6	21	18

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 39 equipos directivos y 35 responsables de la Inspección Educativa de estos centros. En los grupos de discusión participaron docentes de los centros (10 grupos docentes).

Instrumentos

El cuestionario:

Elaborado para recopilar información sobre los centros estudiados a través de la opinión de docentes, consta de 99 ítems. Se solicitan datos sobre las características que identifiquen su labor docente y sobre aspectos que han sido relacionados con la eficacia y la mejora escolar en estudios previos, además de una pregunta abierta.

Entre estos ítems existen 14 preguntas directamente relacionadas con la formación docente que han sido seleccionadas y analizadas en este trabajo.

Las entrevistas y grupos de discusión:

Se decidieron los contenidos a recoger considerando la información previa (guion de entrevistas); se estableció un protocolo de actuación (consentimientos informados, roles de investigadoras, mapas de ubicación). Las conversaciones fueron grabadas, transcritas y analizadas para obtener los resultados que se muestran.

Procedimiento

A través de los análisis estadísticos, se han identificado los centros que muestran variabilidad en el residuo; en estos centros los resultados no se corresponden con las medias previsibles que centros con las mismas características reflejan. Se trata de analizar y contrastar el tipo de formación docente en los centros según su grado de eficacia escolar (alta o baja). Posteriormente, se ha elaborado el cuestionario que, una vez puesto a prueba y modificado, se aplicó en los centros seleccionados.

Por su parte, el objetivo de la entrevista era explicar aspectos relacionados con la eficacia de los centros y la variabilidad longitudinal que mostraban algunos de ellos. Se estudiaron 14 dimensiones pedagógicas traducidas a 9 categorías o unidades de análisis. En este trabajo se ha puesto el foco en aquéllas que, de forma directa o indirecta, muestran información relevante sobre la formación docente. Las entrevistas han sido grabadas, transcritas y categorizadas (N-vivo 10), inicialmente en función de las unidades de análisis clásicas que son relacionadas con la mejora escolar. Para obtener una lectura más detallada sobre la formación del profesorado se ha procedido a una segunda categorización atendiendo

a investigaciones previas que ofrecen soportes teóricos garantes de los resultados que se muestran.

A continuación, se muestra la descripción de la categorización de los contenidos relacionados con la formación docente, incluidas en la dimensión “Proyectos de formación e innovación”. Los proyectos de innovación consisten en una serie de iniciativas de actualización y cambio que se llevan a cabo a nivel de centro para dar respuesta a las necesidades emergentes del entorno social, incluyen planes de formación, que son un conjunto de acciones de aprendizaje de diversas modalidades y desarrollo profesional que se realizan con el fin de mejorar los procesos educativos del alumnado. Integran las siguientes subunidades: 1) Procesos de gestión de la formación; 2) Difusión de la formación (modalidades y tareas); 3) Evaluación y transferencia de la formación y 4) Condiciones de contexto (Admiraal et al., 2019).

Por último, se analizaron los datos cuantitativos mediante el software *SPSS 24.0* para obtener los estadísticos descriptivos (media y desviación típica), la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar la distribución de los datos y comparar los datos en función del nivel de eficacia (alto o bajo) se aplicó la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Con el objetivo de analizar los datos cualitativos se utilizó el *NVIVO 10* distribuyendo la información en nodos o categorías y procediendo a su análisis y contraste mediante consultas de matriz de codificación.

Resultados

– Diferencias en la valoración del profesorado sobre la formación y desarrollo profesional entre los centros CAEF y CBEF

Como se presenta en la tabla II, se han encontrado diferencias significativas en la valoración del profesorado de los centros CAEF y los CBEF, en concreto, el de los CAEF tiende a participar en mayor medida en el *diseño de la formación* ($M (DT) = 6.05 (2.24)$ vs $5.35 (2.68)$; $Z = -2.330$; $p = .020$), en la *formación sobre la igualdad de género* ($M (DT) = 6.59 (2.91)$ vs $5.59 (2.76)$; $Z = -4.423$; $p = .000$) y en la *gestión y organización del centro* ($M (D.T.) = 6.98 (2.32)$ vs $5.79 (2.64)$; $Z = -4.796$; $p = .000$) que el de los CBEF. En el resto de las áreas valoradas, no se han encontrado diferencias significativas.

TABLA II. Diferencias entre profesorado de centros CAEF y CBEF

	CAEF	CBEF	Z	P
	M (DT)	M (DT)		
Las acciones formativas del centro responden a una evaluación previa de necesidades	7.26 (1.97)	6.83 (2.43)	-1.368	.171
Se evalúan las acciones formativas	6.90 (2.33)	6.65 (2.64)	-.575	.566
La formación recibida se lleva a la práctica	7.00 (1.99)	6.68 (2.51)	-.702	.482
El profesorado tiene una actitud positiva ante las acciones formativas	7.00 (1.99)	6.68 (2.51)	-.676	.499
El profesorado participa en el diseño de la formación	6.05 (2.24)	5.35 (2.67)	-2.330	.020*
El profesorado tiene oportunidad de formarse en aquello que necesita	6.84 (2.31)	6.67 (1.62)	-.182	.855
El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género	(6.59) (2.91)	(5.59) (2.75)	-4.423	.000*
En el centro se evalúa al profesorado	(5.31) (3.05)	(5.79) (2.98)	-1.632	.103
Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente	(7.75) (2.04)	(7.46) (2.56)	-.509	.611
El profesorado participa en la gestión y organización del centro	(6.98) (2.32)	(5.79) (2.64)	-4.796	.000*
El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado	(6.51) (2.44)	(6.47) (2.71)	-.442	.659
La formación específica que he recibido es suficiente para atender los retos de convivencia del centro	(6.48) (2.17)	(6.40) (2.54)	-.066	.947
La comunidad educativa conoce, comparte y practica los valores que quiere fomentar este centro	(7.61) (2.06)	(7.14) (2.81)	-.667	.505
El centro colabora con grupos y asociaciones del entorno	(7.36) (2.25)	(7.20) (2.60)	-.108	.914

A continuación, se analizan y exponen los resultados cualitativos, tomados en su conjunto, de profesorado, equipos directivos e inspección.

■ Desarrollo profesional docente en centros CAEF y CBEF

– Centros de alto residuo extremo.

Sobre la *gestión de la formación y la innovación*, expresan que inician con una evaluación de necesidades formativas inserta dentro de los planes anuales de centro. A veces estas necesidades responden a criterios individuales y en otros casos se proponen desde la dirección y

se ratifican en el claustro. Después, se establecen las líneas prioritarias en correspondencia también con el plan de mejora.

La planificación de la formación se rige por el plan anual del centro, y en algunos casos por los sistemas de gestión de calidad, lo cual facilita una organización y sistematización.

Las acciones formativas giran en torno a la coeducación, multilingüismo y normalización, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos, T.I.C.s, métodos didácticos activos, educación artística y educación medioambiental, diversidad, programas de intercambio como Comenius, Erasmus +, o formación especializada en dirección de centros.

En cuanto a la *difusión de la formación*, los cursos son impartidos magistralmente, pero también emergen otras modalidades como la investigación-acción con asesoramiento, o formación continua interna en el centro, es decir, un grupo reducido formado previamente forma a un grupo más amplio, o formación entre centros. Destaca la importancia que conceden a las redes educativas que consideran apoyos importantes de cara a orientar sus acciones formativas.

Conceden importancia también a la formación de las familias. Existen escuelas de padres y madres activas.

Sobre la *evaluación y transferencia del aprendizaje*, reflejan que aplican conocimientos en las prácticas del aula, diseñan materiales adaptados a su realidad; evalúan los planes formativos y de innovación, incluyendo alumnado y familias.

En cuanto a las *condiciones contextuales*, valoran la importancia de las estructuras de coordinación y una gestión resolutoria para facilitar al profesorado la participación en diferentes modalidades de formación. El equipo directivo y la inspección coinciden en la importancia que tiene la existencia de un núcleo estable de profesorado con una actitud positiva e implicación hacia la mejora continua. Éstos actúan como promotores de diversas iniciativas y conceden identidad al centro.

– Centros de bajo residuo extremo.

En torno a la *gestión de la formación y la innovación*, los contenidos formativos dependen del interés y de la implicación del docente, o de la reflexión que realiza la dirección sobre los resultados de las evaluaciones diagnósticas o los planes anuales o estratégicos les sirve para abordar la organización de la formación a nivel de centro.

Relacionado con la *difusión de la formación*, destacan las modalidades de formación basada en expertos, pero se incide en la necesidad de

la formación atravesase todo el centro. Existen iniciativas formativas destacables como la formación entre centros, la realización de una jornada de buenas prácticas al final del curso, o la participación en las diversas convocatorias que se ofertan, como las aulas innovadoras.

Los centros se preocupan por formar al profesorado novel. La tendencia del profesorado a mantener su estilo propio dificulta el aprendizaje profesional comunitario interno.

Sobre *evaluación y transferencia del aprendizaje* señalan que en algunos casos los mecanismos de evaluación responden a los requeridos por los sistemas de gestión de calidad de los centros, y sirven para identificar formaciones.

En cuanto a las *condiciones contextuales*, muchos de los centros han implantado el sistema de calidad con el modelo de gestión por procesos, lo cual favorece un liderazgo más distribuido y una mayor sistematización de las tareas y funciones. La escasez de recursos funcionales dificulta las formaciones colegiadas, y las sustituciones por formaciones no siempre son posibles, razón por la cual a veces han tenido que realizar las formaciones fuera de horario. Consideran muy relevante contar con profesorado implicado que conforme grupos estables para trabajar los proyectos.

– Centros de crecimiento de residuo.

En torno a la *gestión de la formación y la innovación*, expresan que los proyectos de formación e innovación están presentes en la mayoría de estos centros, realizan formaciones dentro o fuera del horario lectivo, a inicios de curso o a lo largo de todo el curso. Destacan que las líneas de formación se definen en base a las necesidades identificadas y posteriormente realizan la planificación de los contenidos y horarios para las formaciones. Algunos centros vinculan la formación y la innovación a los planes de mejora y a los resultados en las Evaluaciones de Diagnóstico.

Entre los proyectos de innovación en los que participan mencionan el proyecto lingüístico, Agenda 21, Normalización lingüística o Hauspoa (mejora de la organización interna de los centros públicos en ESO).

Cabe destacar que la mitad de estos centros están llevando a cabo el Plan de coeducación y prevención de la violencia de género, en unos casos a través de los programas de Emakunde-Instituto Vasco de Igualdad (Nahiko) o por propia iniciativa.

Los contenidos de la formación del profesorado son muy diversos: lenguaje oral, lectura por parejas, lecto-escritura, grafomotricidad, lectura

comprendiva; aprendizaje cooperativo; educación científica; lenguas dentro del programa de trilingüismo; Coeducación e igualdad de género; TIC dentro del programa Sare Hezkuntza; Pedagogía de la confianza; Reciclaje de actitudes; educación en valores (el duelo, competencia emocional); Golden 5; prevención *bullying*; Calidad; Bikaintasunerantz (hacia la Excelencia); Bidelaguna (programas de extraescolares y de refuerzo educativo por las tardes); ACEX, Lagun-busa (ir solos al colegio con ayuda).

En algunos casos también mencionan la formación de los equipos directivos, mediante seminarios mensuales, dirigida especialmente, a directores/as nóveles. Entre los contenidos de la formación destacan: TIC, resolución de conflictos y derechos de alumnado.

La mitad de estos centros tienen un protocolo de acogida y acompañamiento al profesorado nuevo donde está muy definido el funcionamiento interno (reuniones, materiales, sustituciones, agenda, notas, forma de actuación).

Otra práctica a destacar es la devolución al profesorado de la observación de la práctica docente en el aula por parte de la Inspección:

Esa intervención es más dura pero bueno siempre con la perspectiva de la mejora...yo entraba en el aula, pero inmediatamente les devolvía lo que había visto, las debilidades o las cosas buenas que veía que se podrían mantener. Desde 2012-2013 fui haciéndoles informes de devolución, voy, entro ya mucho en las aulas, hago muchas observaciones, también en el patio". (Inspección 25080)

En cuanto al tema de *difusión de la formación*, expresan que en los centros públicos mencionan que la entidad que realiza principalmente la difusión de la formación es el Berritzegune, mientras que en los concertados destacan las propias redes a las que pertenecen. Los centros valoran positivamente la oferta formativa y materiales que las propias redes ponen a su disposición.

Algunas formaciones van dirigidas a todo el claustro y en otras ocasiones se forman las personas responsables y luego extienden esa formación al resto del claustro; en algún caso se forma al personal docente y al no docente también. En otro centro se destaca la difusión en red:

En educación secundaria no hay docente que imparta solo, no hay un solo docente en el mismo nivel, siempre tiene un compañero. Y tiene

un tiempo de coordinación semanal incluido en el horario. Siempre debe compartir el tema con otro docente. Luego, se organiza una red. Si uno de ellos asiste a un seminario, lo comparte con el otro. (Equipo directivo 36586)

En otros centros realizan formación continua interna u organizan anualmente jornadas pedagógicas abiertas para el municipio donde participan los diferentes agentes educativos (profesorado, alumnado, familias, inspección), las cuales son evaluadas muy positivamente.

Sobre la *evaluación y transferencia de la formación*, destacan la importancia de aplicar los conocimientos a la práctica del aula. Sin embargo, no se evalúan específicamente los proyectos de formación de manera generalizada en los centros, aunque sí existen mecanismos de evaluación para familias y alumnado sobre las dimensiones generales del centro educativo.

Sobre las *condiciones contextuales*, se observa que en relación al liderazgo manifiestan tener una buena organización interna con un funcionamiento bien definido y sistematizado y que las funciones se ejercen con una alta profesionalidad. La mayoría de estos centros mencionan que hay liderazgo en el centro y que lo ejerce el equipo directivo que impulsa la participación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y personal no docente) en la toma de decisiones y se intenta llegar a consensos: *Un poco participa todo el mundo de las decisiones. (Equipo directivo 28644).*

En los centros que se constituyen como Comunidades de Aprendizaje destacan una filosofía de trabajo participativa y cooperativa, la organización está gestionada por comisiones y se sienten dentro de una gran comunidad.

En relación a los recursos y apoyo administrativo, para estos centros, la buena gestión del tiempo es una prioridad y le dan mucha importancia a la formación y a la coordinación y aprovechan el tiempo al máximo. Dedicar gran parte del trabajo personal a las coordinaciones internas (paralela, vertical, equipo directivo) gracias a una buena gestión pedagógica y a la coordinación del equipo directivo.

Sobre el clima, se comprueba que estos centros coinciden en destacar el sentimiento de pertenencia al centro, la implicación y el compromiso del profesorado. Se preocupan por tener un proyecto común y se esfuerzan por mantener la cohesión del claustro. Señalan que la propia

reflexión docente sobre los resultados ha generado un deseo de mejorar y una disposición a innovar.

La actitud general y disposición del profesorado ante la formación es buena, sobre todo cuando comprueban que los contenidos teóricos y prácticos son válidos para el trabajo docente en el aula.

– Centros de decrecimiento de residuo

En torno a la *gestión de la formación y la innovación*, señalan que los procesos formativos se dirigen tanto al profesorado como al equipo directivo, e incluso a las familias. Entre los proyectos de innovación en los que participan mencionan la Agenda 21, el proyecto de Normalización lingüística y proyectos lingüísticos específicos.

Los contenidos que se abordan en las formaciones parten de las necesidades particulares de cada centro y comprenden: Aprendizaje cooperativo, TIC (Proyecto Aukera, Eskola 2.0), Psicomotricidad, Adquisición de lenguas, Resolución de conflictos, Pedagogía de la confianza, Educación emocional, Coeducación y enseñanza desde la perspectiva del género, programa de Bikaintasunerantz (hacia la Excelencia), Q de plata (EFQM) y programas de extraescolares.

En relación a la *difusión de la formación*, se observa que la mayor parte de la formación que reciben proviene de la red específica de centros a la que pertenecen (Kristau Eskola, Red de Ikastola).

En algún centro mencionan que han ido mejorando el sistema de difusión de la formación.

Antes el plan de formación pivotaba más en la encargada de curso que era la que daba la sesión, pues ahora hemos hecho como un equipo entonces cada persona se prepara un tema y va rotando (Equipo Directivo 32120).

Sobre la *evaluación y transferencia de la formación*, aunque en general parece que no se evalúa la formación del profesorado o no se informa sobre ello, en algún caso se realiza por la consecución de objetivos:

Alguna formación se evalúa por la consecución de objetivos. Si el objetivo de tu formación es que hagas un proyecto de... Se le forma para un proyecto, entonces...en la medida que el proyecto se lleva a cabo pues.. se evalúa positivamente". (Equipo Directivo 27038)

En cuanto a la transferencia de los aprendizajes, se insiste en que la teoría está muy bien, pero que las realidades que viven en sus aulas son tan complicadas que pocas veces pueden llegar a materializar los conocimientos adquiridos y que la formación que reciben, en general, no tiene una continuación real en la práctica del día a día.

Relacionado con las *condiciones contextuales*, opinan sobre el liderazgo, que la mitad de estos centros presentan un estilo directivo y la otra mitad un estilo de liderazgo compartido. Otras dificultades a nivel de gestión que señalan los equipos directivos de los centros de decrecimiento de residuo son las siguientes: 1) Desarrollar un modelo de gestión que realmente funcione además de la coordinación; 2) Pasar de tener una línea a tener dos sin que repercuta en las relaciones entre el profesorado; 3) Ir cambiando del modelo de contenidos al de competencias, un cambio de metodología y cambio de sistema de evaluación; 5) El alumnado también ha cambiado, por ejemplo debido al uso de las pantallas le cuesta más estar centrado. 6) Gestionar conflictos emocionales (con profesorado, familias, alumnado, ayuntamiento) pero, sobre todo, las familias es lo más difícil, 7) Horario excesivo a coste cero del profesorado, que se procura agradecer o compensar de algún modo, pero, a veces, puede ser un problema, e 7) Implantar planes de acción, hacer muchas cosas nuevas, pero no tener claro qué funciona y qué no.

Sobre los recursos (funcionales, materiales, personales) y apoyo administrativo, reflejan que en estos centros la gestión económica se ha visto afectada por los recortes, algo a lo que se atribuye los bajos resultados obtenidos en la evaluación. En el caso de algún centro público, además, hay que añadirle la alta tasa de alumnado inmigrante y una gran inestabilidad en la contratación del profesorado. Por su parte, en otros centros apuntan además hacia otros aspectos que no se evalúan como los valores o el cambio metodológico que van poco a poco instaurando con mucho trabajo y esfuerzo en sus centros.

En algunos de estos centros emerge la sobrecarga de trabajo, la cantidad de horas que se invierten y las dificultades que implican tensión y conflictos para asumir el liderazgo en los centros: *nadie quiere ser director, coordinador, ni nada (Equipo directivo 27038)*

En torno al clima, en algunos centros, señalan que en los últimos años se han producido numerosos cambios (del modelo de contenidos al de competencias, incorporación TICs, de metodología y del sistema de evaluación), No obstante, el cambio es difícil debido a que estar

formados y acostumbrados a un tipo de funcionamiento genera miedos y resistencias. El profesorado se siente juzgado y, también, algunas familias reclaman un funcionamiento que no va con los nuevos planteamientos pedagógicos actuales.

En los centros que muestran datos descendentes, la vivencia que se transmite se percibe más negativa; no solo en relación a los nuevos aprendizajes que se plantean (nuevas tecnologías, o programas nuevos) sino, también, las relacionadas con los aprendizajes ya adquiridos (por ejemplo, el euskera).

Además, en algún centro manifiestan que parte del profesorado presenta una actitud pesimista o cierta inseguridad sobre la efectividad de esos cambios.

Conclusiones

Esta investigación ha dado cuenta, a través del análisis exhaustivo de las opiniones recabadas de informantes clave (dirección, inspección y profesorado), de una panorámica pormenorizada de la formación y desarrollo profesional docente de centros de la CAV según criterios de eficacia escolar, integrando aspectos relacionados con la estructura-contexto de la formación así como lo relativo a procesos-contenido (Nieto y Alfageme-González, 2017).

Los resultados apuntan a la relación de la eficacia escolar con la formación docente cuando la participación del profesorado es significativa durante el proceso completo de la secuencia de la formación que impulsa el desarrollo profesional. La información recabada y analizada, tanto cuantitativa como cualitativamente, confirma la importancia de la detección compartida de la necesidad formativa, la relevancia de su planificación vinculada a una visión global de grupo y provista de cierta consolidación en el tiempo y en su estructura organizativa. Parece que cuando el profesorado en ejercicio siente una necesidad formativa concreta que se socializa dentro del grupo, se acepta y aprueba en su organización, se planifica dentro de proyectos sólidos y se lleva a cabo con los recursos suficientes y un clima favorable, los aprendizajes de las personas implicadas se hacen reales. En concreto, se ha encontrado que el profesorado de los centros más eficaces reconoce participar en mayor medida en el diseño de la formación, en particular en la formación sobre

igualdad de género, así como en la gestión y organización del centro en comparación con el de los menos eficaces.

Las modalidades y prácticas de formación halladas ponen de relieve que, en general predominan los cursos de formación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), aunque emergen otras modalidades más participativas y reflexivas del profesorado (la investigación-acción, formación continua interna del centro, redes educativas, entre otras), en la línea con lo que la administración educativa trata de impulsar (Gobierno Vasco, 2015, 2020) y que apuntan otros estudios (Saiz-Linares et al., 2019; Simón et al., 2018), aunque con mayor tendencia en los centros de alta eficacia. En estos, además, tratan de incluir a toda la comunidad educativa en la formación y en la evaluación de la misma (Lizasoain et al., 2016), lo cual implica un liderazgo distribuido y participativo. Esto podría explicar, tal y como el informe TALIS del 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) señala, que el área de formación profesional más destacada por los equipos directivos es la referida al fomento del trabajo colaborativo entre el profesorado.

Las opciones de aplicación de la formación recibida en el aula son mayores en los centros de alta eficacia mientras que, en los centros en los que los resultados descienden, exponen las dificultades tanto contextuales como de gestión y de recursos (funcionales, materiales, personales), que impiden que lo aprendido se transfiera al aula.

Los resultados obtenidos en esta investigación relativos a la condiciones contextuales apuntan en la misma dirección de otras propuestas (Admiraal et al., 2019) que recogen diversos trabajos sobre la influencia de las condiciones del contexto escolar en el aprendizaje profesional docente, tales como el tiempo programado para el aprendizaje profesional, apoyo y disponibilidad de los colegas, calidad de la supervisión de los procesos de aprendizaje, accesibilidad de recursos, seguimiento y evaluación del aprendizaje profesional docente, apoyo administrativo y liderazgo educativo. La descentralización, la autonomía institucional y del profesorado se vuelven contextos necesarios para poder hablar de cómo aprenden y mejoran las organizaciones (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015). En los centros de alta eficacia se reconocen con mayor claridad que en los de baja las principales dimensiones de las escuelas como organizaciones de aprendizaje (Stoll y Kools, 2017): 1) Visión escolar compartida sobre el aprendizaje; 2) Oportunidades de aprendizaje profesional para todo el personal, 3) Trabajo colaborativo y aprendizaje; 4) Establecimiento de

una cultura de investigación, innovación y exploración; 5) Incorporación de sistemas para recopilar e intercambiar conocimientos y aprendizaje; 6) Aprendizaje con y desde el entorno externo y 7) Modelado y crecimiento del liderazgo del aprendizaje.

Se constata que centros con resultados más bajos muestran demandas básicas inmediatas que dificultan las condiciones para activar mecanismos que hacen posible que estas escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje. Las respuestas tienden a corresponderse con inquietudes individuales, al margen de proyectos comunes, el clima se presta más fácilmente a la crispación, y predomina el sentimiento de carecer de suficientes recursos, incluida la falta de cohesión del equipo y la inestabilidad docente.

Una limitación del estudio es la menor información recabada por parte de inspección y profesorado en comparación con la aportada por los equipos directivos. Además, no ha colaborado el profesorado de todos los centros, y por tanto, no se han realizado los grupos de discusión en todos los centros. Asimismo, cabe señalar que los criterios para la selección de los centros se basan en los resultados de las competencias instrumentales básicas de la ED. Por tanto, el enfoque es inevitablemente parcial, ya que la actividad educativa de un centro escolar va mucho más allá de lo meramente instructivo.

En futuras investigaciones, además de los factores y procesos que aquí se han analizado, convendría indagar en qué medida, dentro de las iniciativas de formación y desarrollo profesional docente, la participación en acciones formativas sobre igualdad de género se relaciona con la mejora y eficacia escolar. Llama la atención que en los centros de residuo extremo no se mencione nada al respecto y sí en los de crecimiento y decrecimiento de residuo. A su vez, dado que las intervenciones en la formación y desarrollo profesional docente relacionadas con los niveles de eficacia escolar están mediatizadas por los estilos de liderazgo, son necesarios estudios futuros que ahonden de manera pormenorizada en estos aspectos.

Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*. <http://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Azorín, C. & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40. <http://doi.org/0.13140/RG.2.1.1044.7849>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol 7, pp. 548-556). Elsevier.
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 1. <http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Ceballos-López, N., Calvo-Salvador, A. & Haya-Salmón, I. (2019). Estrategias de consulta al alumnado como palanca para la mejora escolar. Resultados de una investigación colaborativa. *Culture and Education*, 31(4), 780-813. <http://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656937>
- Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C., Flook, L., Gardner, M., & Melnick, H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. ASCD.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, CH, Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <http://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for*

- policymakers. Staff Working Document.* Directorate-General for Education and Culture.
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (3), 1-20.
- Escudero, J.M., Martínez-Domínguez, B., Nieto, J.M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de Educación*, 382, 57-80. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-392>.
- Estebarez, A. (2017). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 19, 149-173
- García Bravo, W. & Martín Sánchez, M.A. (2013) Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Revista de Educación*, 36, 55-78.
- Gobierno Vasco (2015) Heziberri 2020. *Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Consultado: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/es_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_c.pdf
- Gobierno Vasco (2020) *Formación de la comunidad educativa e innovación educativa*. Consultado: <https://www.euskadi.eus/que-es-formacion-continua-profesorado/web01-a3htreba/es/>
- González Calvo, G. y Barba, J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de identidad reflexiva del profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-412.
- González-Barbera, C., Castro, M. & Lizasoain, L. (2012). Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 245-264.
- Harris, A. & Jones, M. (2018). *Leading schools as learning organizations. School Leadership & Management*, 38(4), 351-354. <http://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- ISEI-IVEI (2015). *Hacia la excelencia educativa*. Gobierno Vasco.
- Joaristi, L., Lizasoain, L. & Azpillaga, V. (2014). Detection and Characterization of Highly Effective Schools in the Autonomous Community of the Basque Country Using Contextualized Cross-

- Sectional Attainment Models and Hierarchical Linear Models. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. <http://doi.org/10.15581/004.27.37-61>
- Lizasoain Hernández, L. (2020) Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <http://doi.org/10.6018/rie.417881>
- Lizasoain, L., Bereziartua, J. & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón*, 68 (2), 199-218.
- Martín, E. (2015). Caminos que se consolidan en el desarrollo profesional docente. ¿Están presentes en España? *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 327-342.
- McKinsey & Company (2007) *Informe McKinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje: Informe español*. Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Murillo, F.J. & Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102
- Nieto, J. M. & Alfageme-González, M.B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 1. <http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75(26,3) 59-80.
- Rodríguez-Gómez, D. & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación Vol. XXIV*, 46, 73-90.
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., & Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos

- en Cantabria. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Stoll, L. & Kools, M., 2017. The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of professional capital and community*, 2(1), 2–17. <http://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Susinos, T. & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school, *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Susinos, T., Saiz-Linares, A., Ruiz-López, J. & Ceballos, N. (2019). Formación inicial de docentes como práctica participativa: Elaboración de un diccionario polifónico. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 108- 126. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11426>
- World Economic Forum (2020). *Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.

Información de contacto: Verónica Azpillaga Larrea. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea. Facultad de Edcuación, Filosofía y Antropología. Departamento de Ciencias de la Educación. Avda. Tolosa, 70, Donostia-San Sebastian, 20018. E-mail: veronica.azpillaga@ehu.eus.

