

## **LA FORMACIÓN EN CENTRO DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO: MODALIDAD FUNDAMENTAL EN SU FORMACIÓN PERMANENTE**

### *In-School Training of Non-University Teachers: Fundamental Modality in Their Lifelong Learning*

Mariana ALONSO-BRIALES y Julio VERA-VILA

*Universidad de Málaga. España.*

*mariana@uma.es; juliovera@uma.es*

*<https://orcid.org/0000-0001-6804-6791>; <http://orcid.org/0000-0002-6785-7645>*

Fecha de recepción: 27/01/2022

Fecha de aceptación: 21/04/2022

Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

**Cómo citar este artículo:** Alonso-Briales, M., y Vera-Vila, J. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

#### RESUMEN

La formación permanente supone un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria vital del docente, dando respuesta a las necesidades y problemas reales que el profesorado tiene en su práctica para desarrollar sus propias competencias profesionales en un contexto de cambio continuo. Una de las modalidades fundamentales de formación permanente del profesorado no universitario es la Formación en Centro, dado que parte, se ajusta y revierte en el propio contexto, facilitando de esta manera el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente.

En este trabajo se presenta una investigación de corte cualitativo, centrada en cinco estudios de casos, cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria y el

Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga, que se implican en el desarrollo de una Formación en Centro como iniciativa para dar respuesta a sus necesidades formativas, a los problemas que el profesorado encuentra en su práctica.

Como demuestran los resultados, estos Proyectos de Formación en Centro, orientados hacia la mejora personal, profesional e institucional, tienen un enorme potencial para la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. Son proyectos con gran capacidad para adaptarse al contexto y a las necesidades reales del profesorado, que ayudan a prevenir el malestar docente, a evitar la inhibición y la rutina, y a incrementar el interés por la búsqueda de nuevas propuestas educativas. Por tanto, concluimos que la Formación en Centro es valorada como una modalidad prioritaria dentro de los planes de formación permanente del profesorado en Andalucía, puesto que considera al centro educativo como el foco de formación y la unidad básica de cambio e innovación educativa. Además, favorece espacios de reflexión y participación, propuestas de cambio y de trabajo en equipo como desarrollo fundamental de la institución educativa y del profesorado.

*Palabras clave:* formación en centro; formación continua; desarrollo profesional docente; identidad profesional; competencia profesional.

#### ABSTRACT

Lifelong learning involves a learning process throughout the teachers' life, responding to the real needs and problems that teachers have in their practice to develop their professional skills in a context of continuous change. In-School training is one of the fundamental modalities of lifelong learning for non-university teachers since it begins, adjusts, and rebounds in the context itself, thus facilitating analysis, reflection, and improvement of teaching practice.

This paper presents a qualitative investigation, focused on five case studies, four public infant and primary schools and Hospital and Home Educational Attention Service in Málaga, which are involved in the development of a Training Center as an initiative to respond to their training needs, to the real problems that teachers encounter in their practice.

The results show that In-School training projects oriented towards personal, professional, and institutional improvement have a high potential for lifelong learning and teachers' professional development. They are projects with great capacity to adapt to the context and to the real needs of teachers, which help prevent teacher discomfort, avoiding inhibition and routine, through a renewed interest in the search and investigation of new educational proposals. Therefore, we conclude that In-School training is valued as the priority modality in the teachers' lifelong learning plan in Andalucía since it considers the educational center the focus of training and the basic unit of educational change and innovation. In addition, it favors spaces for reflection and participation, proposals for change, and teamwork as a fundamental development of the educational institution and the teaching staff.

*Keywords:* In-School training; lifelong learning; teachers' professional development; professional identity; occupational qualifications.

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela ya no es la que era hace años ni el profesorado desempeña las mismas funciones. Vivimos en una situación de cambio permanente en muchas de las variables que afectan al sistema escolar. No es de extrañar, por lo tanto, que abunden los trabajos centrados en analizar la incidencia de las mismas en los centros escolares y en la desorientación de los profesionales de la educación (Esteve, 2011; Esteve, Franco y Vera, 1995; Gimeno, 2010; Ortega, 2016; Vera, 1992; 1995). La docencia como profesión se ha vuelto más compleja, también más difícil y, por tanto, es necesaria una nueva cultura profesional y una nueva formación permanente (Imbernón, 2011; 2017). Como afirma Colén (2012), ante estos contextos inciertos y cambiantes, la formación permanente aparece no ya como una necesidad, sino como “una forma de vivir la profesión” (p. 49). En efecto, el derecho a una educación inclusiva de calidad en las sociedades democráticas exige que la formación permanente se incorpore a los hábitos del ejercicio profesional de la docencia, como un elemento destacable de la manera correcta de vivir la profesión, como una señal de su identidad profesional.

De esta manera, la formación se convierte en una estrategia sistemática y programada ineludible encaminada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y cambiantes. Del mismo modo, ayuda a actualizar las competencias profesionales requeridas por los cambios del entorno y a lograr una mejora de la competencia personal, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción (Ezquerro, Argos, Fernández-Saliner y González-Geraldo, 2016; Fernández-Saliner, 2004). El propio concepto de desarrollo profesional supone entender al profesorado como “sujetos en constante evolución y aprendizaje” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, p. 126).

La acción educativa de la que hablamos se desarrolla en el interior de las instituciones escolares donde conviven alumnado, profesorado y familias. De ahí que para mejorar la calidad de la educación sea muy importante modificar la cultura y las formas de trabajo en el propio centro educativo; que el centro sea el eje principal en torno al cual se desarrolle una buena parte de las propuestas de cambio (Escudero, 1992; 1993; Escudero, González y Rodríguez, 2018). De esta forma, podemos considerar que el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de la institución escolar se refuerzan mutuamente, como dos caras de la misma moneda.

Asumir esta estrecha relación entre desarrollo de la escuela y desarrollo profesional del profesorado nos lleva a entender la escuela como la unidad básica de cambio y formación (Alonso y Vila, 2019). En este sentido, cada vez se está extendiendo más en nuestro país una modalidad de formación permanente que viene tomando diferentes denominaciones: formación en centro, formación centrada en la escuela, revisión centrada en la escuela, etc.

Desde la Administración Educativa, a través del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, que regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad

Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, se hace hincapié en la importancia de que las acciones formativas se centren principalmente en el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente. De esta manera, el aula y el centro se convierten en los escenarios ordinarios de la formación, potenciando el trabajo colaborativo entre el profesorado, las modalidades de autoformación, y la realización de Proyectos de Formación en Centro o Proyectos de Formación Específica en Centro vinculados a programas educativos.

En nuestra región, en materia de formación del profesorado, las políticas educativas se inclinan por dar prioridad a la autoformación por encima de la formación presencial, aduciendo que la autoformación conlleva superar la enorme dependencia de la formación presencial a la que asisten los docentes buscando respuestas universales para problemas particulares, y que deben ser estos los que generan su propio aprendizaje y proporcionan soluciones a sus necesidades específicas (Aneas, 2019, p. 15).

La Formación en Centro surge estrechamente ligada al proyecto educativo de los centros docentes, con la intención de dar respuesta a las necesidades e inquietudes formativas del claustro de profesores y profesoras de un centro que surgen a partir de un profundo diagnóstico, fruto de un análisis y una reflexión compartidos para la mejora del centro (Alonso, 2012). Como afirma Barredo (2012), “el centro educativo autónomo, como unidad inteligente y de mejora, debe ser capaz de dirigir procesos de cambio rediseñando el rumbo de los acontecimientos” (p. 43). El propósito es pasar de una oferta centrada en el profesorado a otra más global que gire en torno al propio centro educativo (Barquín y Fernández, 2002; García-Ruíz y Castro, 2012; Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2008). Sin duda, la Formación en Centro busca dar respuesta a demandas concretas proponiendo prácticas encaminadas a la mejora de la práctica docente y del rendimiento del alumnado. Esto no será posible sin la participación y el compromiso colectivo con las metas propuestas, la realización de las tareas, la puesta en práctica en el aula y en el centro y la utilización de estrategias de trabajo en equipo.

Santos (2010) y Elliot (2010), consideran primordial el carácter cooperativo de los procesos de formación del profesorado estrechamente ligado a las situaciones y escenarios reales, lo que denominan aprender a aprender en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden. También Palos, Martínez y Albaladejo (2012, p. 30) afirman que se necesitan procesos participativos en determinados aspectos: en la detección de necesidades, en el diseño de las formaciones, y en el seguimiento y evaluación de los proyectos.

Por tanto, el profesorado apoya la formación en los propios centros educativos, frente a los cursos tradicionales que se imparten en los centros del profesorado (Ramírez, 2015, p. 209). El centro y la comunidad deben ser el foco de la formación permanente. Así, Villar (1998, p. 51) destaca de esta modalidad la relevancia social de la acción formativa como transformadora del centro, la funcionalidad formativa para concretar las acciones y traducirlas en competencias profesionales y la potencialidad de transferencia que trascienda las acciones formativas.

En esta línea se ha desarrollado la investigación que presentamos aquí, cuyo objetivo fundamental ha sido conocer y comprender el impacto de la Formación en Centro en el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado de niveles no universitarios. Esta modalidad de formación es, sin duda, una línea prioritaria en la formación permanente del profesorado que la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía viene impulsando desde hace varios cursos. Con ella pretende facilitar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades educativas de un centro, entendiendo que éste es el núcleo y el lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica tenga una clara repercusión en la mejora del rendimiento del alumnado y en su desarrollo competencial. Por tanto, los ejes en los que se centra esta investigación son, por un lado, el estudio en profundidad de la modalidad de Formación en Centro, y por otro, la contribución de ésta al desarrollo de competencias profesionales en el profesorado.

## 2. METODOLOGÍA

Esta investigación de corte cualitativo se ha centrado, por un lado, en la comprensión de la Formación en Centro para describir e interpretar esta realidad educativa desde dentro; y por otro, en el cambio, la transformación social y la emancipación del profesorado, principalmente enmarcada en la teoría crítica (Bartolomé, 1992; Boarini, 2018; Eisner, 1998; Pérez Serrano, 1994; Rivas, 2021; Sandín, 2003).

Este tipo de investigación supera aquella visión propia de la tradición positivista que ignora el papel que desempeñan la subjetividad y los marcos interpretativos de las personas y, por el contrario, nos ofrece las propias palabras del profesorado, sus percepciones, sentimientos, interpretaciones y circunstancias. La relación se basa principalmente en la escucha, la disponibilidad y atención para posibilitar una experiencia transformadora (Caparrós, Martín y Sierra, 2021; Sierra y Blanco, 2017).

La muestra seleccionada ha sido de cinco estudios de casos: cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria de diferentes zonas de la provincia de Málaga y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria-Domiciliaria de Málaga (SAEHD). Los participantes en la realización de las entrevistas han sido un total de veintinueve profesores y profesoras. Hemos contado con veintidós maestras (76 %) y siete maestros (24 %). La mayor parte del profesorado entrevistado (65 %) se encuentra en una franja de edad comprendida entre los 30 y 50 años. En cuanto a la formación inicial, todo el profesorado posee la titulación en Magisterio y en algunos casos, han cursado una segunda, tercera o cuarta titulación, como son Psicopedagogía (14 %), Pedagogía (10 %), Psicología (4 %) e Historia (2 %).

Los estudios de casos cualitativos que hemos desarrollado han valorado las múltiples perspectivas de los interesados, la observación y la interpretación en los contextos que se producen de forma natural (Simons, 2011, pp. 21-22). Esta metodología se caracteriza según Muñoz y Muñoz (2010) por el estudio intensivo y profundo, entendidos estos como sistemas acotados, situaciones o entidades sociales

únicas, enmarcados en un contexto. Según Stake (2010) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Por otro lado, el acceso y el proceso de negociación en este trabajo de investigación han cumplido con las pautas de rigor propias de la investigación cualitativa. En todos los centros educativos participantes se llevó a cabo un proceso de negociación con el propósito de facilitar a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación y garantizar las condiciones de confidencialidad.

Entre las técnicas utilizadas para la recogida de información en esta investigación, podemos mencionar la observación participante, la entrevista en profundidad y la recogida de documentos.

La observación participante nos ha permitido implicarnos en los procesos que hemos desarrollado en la Formación en Centro, participando y compartiendo las acciones fundamentales que ha realizado el profesorado de cada centro educativo. El instrumento utilizado ha sido el diario de observación de las sesiones formativas desarrolladas.

Las entrevistas realizadas nos han dado a conocer cómo se han ido elaborando y construyendo sus concepciones acerca de la formación permanente, y más en concreto, de la Formación en Centro en la que han participado. Son la expresión de los sentimientos y pensamientos del profesorado y de la forma que interpretan la realidad que viven. Se han realizado un total de 29 entrevistas, de duración entre 30 y 90 minutos cada una de ellas. En cada estudio de caso, se entrevistó a la persona que ejerció la labor de coordinación de la Formación en Centro, a la asesoría de referencia del Centro del Profesorado correspondiente, a un miembro del equipo directivo y a profesorado de Infantil y Primaria. Como instrumento hemos utilizado un ligero guion que incluye cuestiones acerca de los elementos que intervienen en la Formación en Centro. Por lo tanto, planteamos una perspectiva muy subjetiva buscando fundamentalmente las explicaciones y valoraciones del profesorado sobre la vivencia de la Formación en Centro, tal como ellos/as las interpretan.

Además, se han recogido documentos en los que el profesorado describe sus acciones, experiencias y opiniones sobre la Formación en Centro, tales como los proyectos, actas de las sesiones, memorias de progreso y memorias finales, evidencias de las tareas realizadas, etc.

Una vez concluido el proceso de recogida de información, iniciamos un proceso de categorización tratando de establecer un sistema suficientemente amplio y flexible. “La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 174). Por tanto, el proceso de recogida y análisis de datos han estado estrechamente ligados en esta investigación cualitativa. De hecho, a lo largo de las entrevistas realizadas, hemos seguido la pista de los temas emergentes, leyendo notas de campo y

transcripciones, a partir de las cuales hemos ido reflexionando sobre el sentido y la interpretación de los datos obtenidos.

En este contexto, el ordenador ha supuesto una ayuda fundamental y hemos utilizado uno de los programas informáticos más potentes para la gestión de los datos cualitativos; el ATLAS.ti (versión 9 para Windows).

Los resultados que se presentan a continuación utilizan en gran medida el lenguaje del propio profesorado, incluyendo en su redacción aquellos fragmentos que resultan más ilustrativos como evidencias para apoyar y justificar las interpretaciones que hacemos de los mismos. Estas citas van acompañadas de una referencia sobre su localización en los contextos donde fueron producidas.

Las investigaciones se suelen dar por concluidas cuando se presenta un informe, pero la realidad siempre nos lleva a plantearnos nuevos interrogantes, a abrir paso a la discusión y a nuevos descubrimientos. Y es lo que se pretende con esta investigación, convertirse en un proceso de aprendizaje que se enriquezca a partir del diálogo y la reflexión conjunta para profundizar en la compleja realidad de la Formación en Centro.

### **3. RESULTADOS**

Como hemos planteado, la formación permanente supone una actitud continua de indagación, investigación, análisis y búsqueda. No se trata de un aspecto adicional y añadido, sino que es un elemento constitutivo e intrínseco de la misma identidad docente. Para mejorar la educación, sentirse feliz y a gusto en la profesión, necesitamos contar con un profesorado competente, dispuesto a participar de dicha formación para transformar sus prácticas educativas.

Yo creo que es algo intrínseco a nuestra profesión (...). Yo creo que la formación permanente es la única vía de estar vivo en la educación, de sentirte feliz en la educación y de sentirte que estás a gusto en la educación y que ésta es una profesión que te merece la pena. Si no, coge las maletas y vete a otra (Entrevista Z, 29:5, 22 y 29:7, 26).

#### *3.1. Una Formación en Centro que contribuya al desarrollo competencial del alumnado*

Una de las razones por la que los centros educativos que forman parte de esta investigación se plantean la necesidad de una Formación en Centro tiene que ver con el cambio legislativo que se produce y fundamentalmente con la introducción de las competencias clave como elemento fundamental en el currículo de Primaria. Este cambio normativo se convierte en una necesidad de primer orden para la constitución de las Formaciones en Centro y surge a partir de un diagnóstico más “vertical”, que mira hacia afuera para poder captar y comprender las demandas del entorno social porque el contexto organizativo de un centro educativo no puede configurarse desconectado de las demandas sociales.

Entonces, en principio, digamos que no era una cosa que se planteaban, pero digamos que el mundo de alrededor les iba dirigiendo a “tenemos que saber qué es esto de competencias” (Entrevista Pm, 24:21, 134).

Integrar las competencias clave en el currículo y analizar sus implicaciones en el Proyecto Educativo de Centro (Objetivo 2 del Proyecto de Formación en Centro 1).

Ante esta necesidad, la Consejería incorpora el módulo “Currículo por competencias” al sistema de información Séneca, que es la aplicación que la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía ha desarrollado para que el profesorado pueda llevar a cabo todo el proceso de gestión que conlleva su labor docente. Este módulo ofrece la posibilidad de realizar la programación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la toma de decisiones en los procesos de evaluación. La incorporación de este módulo lleva asociada una formación centrada en la integración de las competencias clave en el currículo, una formación piramidal o en cascada que denominamos Fase I, que trata de llegar al mayor número de profesorado posible, en la cual se procede inicialmente a formar a un pequeño grupo de profesorado de cada centro educativo que luego se convierten en docentes de sus propios compañeros y compañeras. A esta Fase I acuden cuatro de los cinco centros educativos participantes en esta investigación. Así describe la experiencia uno de los centros participantes.

Eso surgió a raíz de que la Junta de Andalucía propuso a algunos centros que hicieran una formación un poco a nivel de red, ¿no?, a nivel piramidal, digamos. Entonces formaba a algunos de los componentes del claustro y ese componente del claustro formaba al resto (...). Entonces el primer curso fue al final, prácticamente fue muy de prisa, porque fueron en los meses de abril, mayo y junio (...). Pero bueno, fue la primera y después estuvimos haciéndola aquí en el centro y a raíz de eso se propuso la Formación en Centro para el curso siguiente y continuamos lo que iniciamos con la labor (Entrevista J, 13:9, 58-64).

Esta Fase I supone un primer acercamiento, pero el profesorado considera necesario seguir profundizando en el trabajo por competencias y este es el principal motivo por el que constituyen, al año siguiente, una Formación en Centro. Está claro, como apunta una de las profesoras, que un enfoque metodológico basado en las competencias clave conlleva importantes cambios en la práctica docente, en los métodos de enseñanza y aprendizaje y en la organización y cultura escolar. De hecho, en la mayor parte de los centros ya se estaba generando un debate interno en torno a la importancia del trabajo por competencias y a la metodología de aprendizaje basado en proyectos, especialmente desarrollado en la etapa de Educación Infantil. Este diagnóstico es claramente “horizontal”, una mirada hacia adentro para evaluar críticamente la organización interna y el grado de formación del profesorado para favorecer el desarrollo competencial del alumnado. Como se puede apreciar en el siguiente testimonio, es clave esta reflexión común y compartida sobre la calidad de las diferentes propuestas metodológicas.

Porque ese debate ya estaba aquí. Porque afortunadamente en Infantil tenemos unas compañeras bastante competentes, que están trabajando por competencias, por proyectos, de hace varios años, a su manera (...). Entonces estaba ahí, ese debate interno nuestro, hablando. Cuando no te sentabas con una, te sentabas con otra, que esto, que lo otro, que esto no es tan complicado, que esto no es así, y después estábamos 'los cabezas cuadradas' del libro y ya está. Y entonces bueno, surgió esto, no sé, se estaba poniendo de moda el trabajo por proyectos. Esto está ahí, ¿lo hacemos o no? Pues venga vamos a hacerlo (Entrevista Fj, 10:17, 89).

### 3.2. *Una Formación en Centro encaminada al diseño de unidades didácticas integradas*

Una necesidad muy vinculada a desprenderse del libro de texto, perder el miedo y la inseguridad y tomar las riendas de su propio proceso de desarrollo personal y profesional. El profesorado, en la medida que se ciñe a un libro de texto, pierde autonomía, creatividad y poder de decisión. Ya sabemos que los libros de texto condicionan las actividades que se realizan, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, establecen los temas culturales que merecen la pena, así como el proceso de evaluación. En nuestra opinión, descualifican y someten al profesorado a un determinado ritmo de trabajo. Plantean una figura totalmente opuesta a la defendida en el siguiente testimonio: un profesorado capaz de diagnosticar lo que sucede en las aulas, de tomar decisiones, de manejar el currículo, de ampliar la variedad de recursos didácticos y de diseñar y evaluar el desarrollo competencial del alumnado.

... era para perder un poco el miedo a eso, a soltarte de lo que es la metodología tradicional, de seguir el libro de texto y de estar condicionado por lo que la editorial tal ha querido decir y organizar en la forma que ellos han preferido o han creído conveniente, y ser tú, digamos, el que coja las riendas de tu clase y de lo que es el currículo como tal (...). Y sobre esto hay que trabajar, de forma que eres más libre y no estás tan supeditado a lo que te digo, a las sesiones de lengua, a las sesiones de mate, a que tengo que estar por el tema tal o por el tema cual. Quitarte un poco ese grado de ansiedad que te meten los métodos y trabajar de una forma que a ellos les parece mucho más motivante porque es que se nota y que es más enriquecedor para todos. Entonces básicamente es de ahí de donde partía esto (Entrevista P, 22:15, 67).

La necesidad de diseñar unidades didácticas integradas, entendidas como herramientas de planificación, aparece estrechamente vinculada con un trabajo más globalizado, ya que el aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento (Diario de observación de los Centros). Este carácter interdisciplinar y transversal requiere del diseño de tareas de aprendizaje integradas, en las que participan varias áreas de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, este carácter integrado favorece que el alumnado aborde contenidos

culturales más relevantes y estimula el compromiso del alumnado con su realidad, promoviendo una participación más activa, responsable y crítica.

Porque queríamos unificar, era como tener un hilo conductor transversal que cogiera todas las asignaturas y poder trabajar de forma globalizada (Entrevista Me, 19:22, 134).

En cuanto a los logros más significativos, destacan que la Formación en Centro les ha permitido crear las bases para una metodología basada en la elaboración de unidades didácticas integradas y en el aprendizaje basado en proyectos para cursos venideros, comprendiendo la importancia de desarrollar todas las competencias clave, de globalizar los contenidos para adquirirlos de forma contextualizada (Memoria final de la Coordinación, Centro 4).

### 3.3. *Una Formación en Centro que promueva la cultura de colaboración*

Además, optar por el diseño de unidades didácticas integradas contribuye a que el profesorado se sienta partícipe de un equipo con objetivos comunes, que trabaja de manera cooperativa y responsable. Rompe con ese aislamiento e incomunicación profesional entre los diferentes docentes a causa de esa separación artificial entre las materias, puesto que planifican estableciendo un alto grado de coordinación. Por tanto, como plantea esta profesora de Infantil, este proyecto de Formación en Centro parte de la necesidad de conocerse profesionalmente y de una mayor apertura e interacción, favoreciendo la colegialidad y la cultura de la colaboración en el centro educativo.

Pues era como la necesidad de conocernos los ciclos, no solamente ya a nivel de compañeros que nos conociamos, sino que no entrábamos en el aula unos de otros, no sabíamos cómo se trabajaba; en el fondo profesionalmente no nos conociamos. Y entonces eso supuso, pues el que el resto del alumnado del centro también pasara por el aula de Infantil, cómo se trabajaba, y a la vez los pequeños en las aulas de los mayores (...). Sí, y ha sido como eso, como una necesidad de abrir las aulas, de abrir los espacios (Entrevista El, 7:24, 141-143).

Posibilitar el paso de la experiencia aislada a la innovación institucional es otro valor fundamental de la Formación en Centro que destacan algunos docentes entrevistados, puesto que el intercambio de experiencias, la comunicación y la reflexión entre iguales favorece la actualización e innovación educativa. Es por ello, que reclaman la necesidad de una Formación en Centro, ya que es una modalidad más participativa y menos individualista, y por supuesto, más conectada con los problemas de la institución y comunidad educativa.

A nivel de centro ha supuesto un gran cambio metodológico, el que más, la forma de trabajar en grupo por parte de los docentes y la coordinación del claustro (Memoria final de la coordinación, Centro 2).

Una formación, en definitiva, ligada al propio centro, que favorece un clima adecuado para la reflexión sobre su práctica, examinando sus teorías implícitas, concepciones y actitudes. El centro como espacio de cuestionamiento continuo, alejada de aquella en la que se trabaja de forma individualista, para generar cambios que potencien la cooperación, la participación, de forma que tenga una clara incidencia y repercusión en la mejora de la práctica educativa.

Mira, si un profesor viene a nivel individual, a título individual hace un curso, luego eso no tiene repercusión en ese centro. Hay que moverlo, hay que cambiar los centros enteros, no a un solo profesor. Porque eso cambia su aula, pero lo demás qué. Entonces yo opino que la formación va a través de las formaciones en centro (Entrevista L, 14:7, 44).

### 3.4. *Una Formación en Centro que evite la exclusión del alumnado en situación de enfermedad*

El quinto centro participante en esta investigación demanda una Formación en Centro para contribuir a hacer visibles a los invisibles, reclamando una mirada que ayude a evitar la exclusión del alumnado en situación de enfermedad. Una Formación en Centro para dar visibilidad al alumnado que, por problemas de salud, sea por motivos de enfermedad crónica o transitoria, grave o degenerativa, traumatismos, etc., ve imposibilitada su asistencia al centro educativo. Una Formación en Centro que visibilice el derecho que tiene el alumnado a proseguir con su proceso educativo durante su permanencia en el hospital o de convalecencia en su propio domicilio.

Porque nosotros queremos, también era un tema de visibilidad, que tú sabes que es una palabra muy mía. Lo que no se ve, no existe. Entonces aula hospitalaria y domiciliaria es algo que no existe en la Consejería porque no se ve y nosotros lo que también pretendíamos es que se viera a nivel de formación (Entrevista T, 27:23, 102).

El profesorado de este centro tiene la necesidad de elaborar un proyecto común de atención integral con la finalidad de unificar la respuesta educativa hospitalaria y domiciliaria. De esta manera se da continuidad a la atención educativa que recibe el alumnado desde el momento en que ingresa en el hospital hasta que sigue su atención en el domicilio. Hasta el momento, ambos proyectos eran independientes. El trabajo diario con el alumnado en situación de enfermedad pone de manifiesto la necesaria interrelación entre ambos contextos para favorecer su desarrollo integral, independientemente del espacio físico en el que la atención educativa se lleve a cabo.

Diseñar un Proyecto Integral que unifique y visibilice la atención educativa hospitalaria y domiciliaria (Objetivo 1 del Proyecto de Formación en Centro 5).

Gracias a la Formación en Centro, consiguen unificar los dos servicios, formando un solo equipo que favorece una mayor coordinación entre el profesorado del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, y permite establecer cauces

de comunicación fluidos entre dos realidades muy próximas; las aulas hospitalarias y la atención domiciliaria.

Esa necesidad partió de darle continuidad al alumnado enfermo que estaba en el hospital, que fuera la misma maestra del hospital quien le diera esa continuidad en atención domiciliaria cuando le dieran el alta hospitalaria. Que hubiera ahí una continuidad. Entonces claro, pues antes los puestos estaban separados, era solo atención domiciliaria o atención hospitalaria, entonces la maestra del hospital no podía salir al domicilio. Entonces pues se hizo esa propuesta para que hubiera esa continuidad a lo largo de todo el proceso y que no hubiera tantos cambios (Entrevista S, 26:36, 120).

### 3.5. *En definitiva, una Formación en Centro vinculada a las necesidades de los centros*

Desde nuestro punto de vista, es importante tener en cuenta que el proceso de Formación en Centro está claramente vinculado a las necesidades detectadas a partir de los procesos de autoevaluación y mejora del centro. Por ello, es clave realizar diagnósticos lo más certeros posibles, articulando procesos participativos para involucrar a toda la comunidad educativa y detectar cuáles son los retos en los que merece la pena centrar los esfuerzos. Esto significa que hay que priorizar, establecer dónde poner el foco, en qué necesidades centrarse, a partir de un diagnóstico adecuado de los retos que existen en cada centro educativo, tratando de evitar la dispersión que supone atender muchos frentes a la vez. Es lo que aporta armonía y coherencia a los esfuerzos conjuntos, para que el proyecto de Formación en Centro apunte, de forma coordinada, en una misma dirección.

Si somos capaces de comprender y partir de nuestras propias necesidades, estamos en mejores condiciones de poner el foco en mejorar aquello que merece la pena. Establecer una cultura diagnóstica es el primer paso que deben dar los centros, identificando las principales carencias y oportunidades de mejora. Un buen diagnóstico, para que la Formación en Centro pueda tener el mayor impacto posible en la mejora de los procesos educativos. En esta toma de decisiones, es importante tener en cuenta la relevancia del problema o necesidad, su potencial innovador, el esfuerzo que requiere, y si cuenta con el liderazgo o el equipo comprometido en su realización.

## 4. DISCUSIÓN

De acuerdo con Imbernón (2017), este profesorado tan valioso e importante “es el mejor que hemos tenido nunca por su formación y dedicación” (p. 107). De hecho, muestran una actitud de apertura y motivación hacia la formación permanente, y en concreto, hacia la Formación en Centro y el cambio profesional en el que se ven inmerso. “Esta aspiración de mejora profesional es el motor que propicia la búsqueda de un cambio que favorezca romper con las creencias autolimitantes y desarrollar las competencias profesionales” (Giner, 2012, p. 42).

Como conclusiones, en primer lugar, podemos afirmar que es el propio profesorado el que demanda una Formación en Centro para dar respuesta a las nuevas exigencias que emanan de la legislación europea y española respecto a la introducción del trabajo por competencias en el currículo de Primaria. A pesar de que la Administración ofrece una formación, el profesorado considera imprescindible seguir profundizando en este tema. Tienen claro que la cultura de su centro no cambia con facilidad. Para que el trabajo por competencias se incorpore a sus centros educativos se requiere tiempo y continuidad. Es por ello, que ven en la Formación en Centro una oportunidad para contribuir al desarrollo competencial de su alumnado. Lo que empieza siendo un cambio legislativo, se convierte en una necesidad que se incorpora a los centros a través de esta modalidad formativa.

En segundo lugar, estrechamente relacionada con la anterior, destacamos la necesidad que tiene el profesorado de introducir cambios importantes en la metodología didáctica para contribuir al desarrollo competencial del alumnado. Son modificaciones que implican una manera diferente de entender el rol docente y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje en su totalidad. Estas inquietudes se implementan a través del diseño de unidades didácticas integradas, con la intención de dejar a un lado el libro de texto y realizar un trabajo más globalizado. El diseño de tareas de aprendizaje integradas a partir de diferentes áreas de conocimiento favorece la relevancia de los contenidos, el compromiso del alumnado con su realidad y una participación más activa, responsable y crítica.

En tercer lugar, podemos concluir que estas unidades didácticas integradas contribuyen a romper con el aislamiento del profesorado debido a esa separación artificial de las materias y favorecen una mayor apertura, colegialidad y cultura de colaboración en los centros educativos participantes en este proyecto de investigación. Tanto la colaboración docente, basada en el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática (Krichesky y Murillo, 2018), como el feedback entre iguales (Roselló y De la Iglesia, 2021) son aspectos esenciales para impulsar procesos de innovación y mejora de la práctica docente.

Y, en cuarto lugar, la Formación en Centro del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria ha contribuido a dar visibilidad al derecho que tiene el alumnado a proseguir con su proceso educativo durante su permanencia en el hospital o de convalecencia en su propio domicilio. Tienen necesidad de elaborar un proyecto común de atención integral al alumnado con la finalidad de unificar la respuesta educativa hospitalaria y domiciliaria. Precisamente, la falta de formación del profesorado en activo que desempeña su labor docente en las aulas hospitalarias y domiciliarias es resaltada como un aspecto a mejorar en algunos estudios acerca de este tema (Lizasoáin, 2021; Muñoz, 2016; Ocampo, 2019; Ruíz, García y Ochoa, 2020).

Por tanto, un buen diagnóstico favorece que la Formación en Centro pueda tener un gran impacto en la mejora de los procesos educativos. En este sentido,

hay investigaciones que avalan la capacidad de transferencia de la modalidad de Formación en Centro. Primero porque implica una labor de conexión, ayuda y colaboración entre colegas; pero también por su capacidad para ajustarse a las necesidades del profesorado incrementando la motivación para el desarrollo de sus competencias profesionales (Aneas, 2018; Aneas, Sánchez y Sánchez, 2019; González, Alonso y Berrocal, 2017; López, Feijoo, Novel y Moral, 2017; Tomás-Folch y Duran-Bellonch, 2017).

El proceso de Formación en Centro ha estado estrechamente vinculado a las necesidades detectadas a partir de los procesos de autoevaluación y mejora nacidos en los mismos; es decir, a una cultura diagnóstica que ha involucrado a todo el claustro, centrando sus esfuerzos en mejorar aquello que, a criterio de sus protagonistas, presentaba carencias u oportunidades de mejora. Los dos diagnósticos que se han presentado se complementan y son necesarios. El primero que mira hacia afuera y tiene más que ver con las demandas de la nueva legislación educativa y el segundo como mirada hacia adentro, haciendo una mayor introspección del propio centro educativo. Ambos diagnósticos llevan a los cinco centros educativos a plantearse una Formación en Centro para impulsar su proyecto, el reto en el que centrar los esfuerzos, su oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional.

Podemos conseguir una mayor profesionalización docente a través de proyectos de Formación en Centro donde el profesorado decide qué formación necesita para dar respuesta a las situaciones problemáticas únicas que vive en el contexto real del aula y del centro. El punto de partida son las cuestiones que emergen de la misma práctica. Como afirman Esteve, Melief y Alsina (2010), “se considera a las personas en formación personas con una identidad propia; con ello se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada del desarrollo profesional” (p. 35).

Sin duda, asumir que la formación del profesorado ha de surgir de los centros supone una apuesta por la profesionalización de los docentes, por reconocer su capacidad para tomar decisiones propias y por la autonomía de las escuelas (Marcelo, 1995, p. 361), evitando de esta forma una “formación para la sumisión” que anula al sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional (Martínez, 2004, pp. 130-131). Se concibe al profesorado como una persona capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, llevando a cabo lo que Schön (1992) denomina reflexión-en-la-acción. Una reflexión que se aleja de ser un mero instrumento para medir la eficacia en el aula y nos lleva a momentos de “buena docencia” (Brady, 2020, p. 59). Al reflexionar sobre su práctica, realizando un diagnóstico de los problemas reales, transformando los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, es cuando el profesorado desarrolla su profesionalidad, sus cualidades esenciales y un sentido positivo de identidad y misión (Korthagen, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen, 2010).

La Formación en Centro une la formación a un proyecto de trabajo. No se trata de formar para posteriormente desarrollar un proyecto de cambio, sino por el

contrario, diseñar un proyecto innovador y contar con la formación necesaria para llevarlo a cabo (Imbernón, 2007, p. 112). Como plantea Vera (2006, p. 47), la vida de los grupos requiere proyectos que la llenen de sentido y en los que participe toda la comunidad educativa, de forma que permitan ir creando redes educativas.

Podemos concluir que la Formación Permanente es una herramienta estratégica ineludible para la mejora de la calidad de la educación y que, dentro de ella, la Formación en Centro es una modalidad idónea para instalar como hábito el aprendizaje constante, dinámico y progresivo de todo o buena parte del equipo de profesionales de la institución, más allá de las directrices técnicas que con las mejores intenciones vienen desde fuera sin tener en cuenta la situación concreta y necesidades de la práctica del profesorado. La Formación en Centro es una modalidad con gran potencial dado que parte de las necesidades de los propios centros, cuenta con la participación de prácticamente la totalidad del claustro, puede involucrar a diferentes profesionales de la educación, reafirma la identidad profesional docente y supera el carácter individualista potenciando una respuesta adaptada al centro educativo como agente principal de transformación e innovación educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (2012). Formación en centros para la mejora de la competencia profesional del profesorado. En E. Fernández y E. Rueda (Coords.), *La educación como elemento de transformación social* (pp. 39-46). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Alonso, M., y Vila, E. (2019). Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Aneas, C. (2018). Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 193-203. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.5303>
- Aneas, C. (2019). *Evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial*. [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).
- Aneas, M. C., Sánchez, J., y Sánchez, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Barquín, J. y Fernández, J. (2002). El profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Barredo, B. (2012). Gestión de la formación en centros educativos. Claves para su planificación. *Aula de Innovación educativa*, 212, 43-47.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>

- Boarini, M. G. (2018). La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 133-155. <https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>
- Caparrós, E., Martín, D., y Sierra, J. E. (2021). La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 316-341. <https://doi.org/10.17583/qre.8479>
- Colén, M. T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de Innovación educativa*, 212, 48-52.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 170, de 30 de agosto de 2013, pp. 6-50.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Ibérica.
- Elliot, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 223-242.
- Escudero, J. M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 19-70). Arquetipo.
- Escudero, J. M. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 227-286). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <http://doi.org/10.5944/educXX1.20183>
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Esteve, O., Melief, K., y Alsina, A. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C., y González-Geraldo, J. L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 261-289). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Fernández-Salineró, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 109-144. <https://doi.org/10.14201/3089>
- García-Ruiz, M. R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gimeno, J. (2010) La carrera profesional del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 243-260.

- Giner, A. (2012). Construcción de la identidad docente: ser tutor. *Aula de Innovación educativa*, 212, 39-42.
- González, A., Alonso, M. A., y Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 17, 113-127. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10405>
- Imberñón, F. (2007). *10 ideas clave en la formación permanente del profesorado*. Graó.
- Imberñón, F. (2011). La formación permanente a través de las redes, de las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. *Revista Digital Educativa Wadi-Red*, 2(3), 27-31.
- Imberñón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 83-101.
- Krichesky, G. J., y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lizasoáin, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 5-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143>
- López, M., Feijoo, M., Novel, G., y Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CIAIQ 2017*, 2, 1165-1174.
- Marcelo, C. (1995). *La Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Martínez, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.
- Muñoz, V (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 79-89.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2010). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 221-252). Narcea.
- Ocampo, A. (2019). Entrevista con Olga Lizasoáin Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 16-22. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.664>
- Ortega, M. C. (2016). La formación del carácter en los futuros maestros como proceso educativo orientado hacia la democratización educativa. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 227-231). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Palos, J., Martínez, M., y Albaladejo, C. (2012). Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. *Aula de Innovación educativa*, 212, 27-32.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnica y análisis de datos*. La Muralla.
- Pineda, P., Moreno, M. V., Úcar, X., y Belvis, E. (2008) Derecho a la calidad de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Rivas, J. I. (Coord.) (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Ruiz, M., García, L. y Ochoa, B. (2020). Necesidades de formación en pedagogía hospitalaria. valoración de expertos en materia de competencias docentes específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 223-245. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8130>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 175-200.
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 95-144. <https://doi.org/10.14201/2812>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tomás-Folch, M., y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.240591>
- Vera, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 139-149.
- Vera, J. (1995). El profesor ante los modelos culturales de la sociedad contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 77-93.
- Vera, J. (2006). Creando redes educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 155, 46-48.
- Villar, L. M. (1998). Proyecto de formación desde el centro (PFC). *Revista de Educación*, 317, 45-56.