

## La Formación en Centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencialidad de transferencia

Mariana Alonso Briales<sup>1</sup>; Julio Vera Vila<sup>2</sup>

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Abril 2022 / Aceptado: Mayo 2022

**Resumen.** INTRODUCCIÓN. La formación permanente supone un proceso de acompañamiento a lo largo de toda la trayectoria vital del docente para dar respuesta a las necesidades del profesorado en su contexto de trabajo y contribuir a desarrollar sus competencias profesionales. Frente a los tradicionales cursos, destacamos una modalidad esencial en la formación permanente del profesorado no universitario, la Formación en Centro, cuya relevancia está precisamente en su capacidad de transformación del centro educativo y en su potencialidad de transferencia.

**MÉTODO.** En este trabajo se presenta una investigación cualitativa que pretende, por un lado, comprender en profundidad el proceso de Formación en Centro, y por otro, crear espacios de reflexión para su mejora y transformación. La muestra seleccionada incluye 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 y Domiciliaria de Málaga. Entre los instrumentos utilizados para la recogida de información, podemos mencionar la observación participante, la entrevista en profundidad y la recogida de documentos. Para la realización de las entrevistas se ha contado con veintinueve docentes.

**RESULTADOS.** Como resultados, podemos afirmar que el mayor compromiso de la Formación en Centro está en la aplicación de forma práctica de las competencias adquiridas; el proceso de transferencia. La Formación en Centro es una modalidad fundamental, que parte de las necesidades del profesorado, propicia espacios de reflexión y trabajo en equipo e integra potentes propuestas de cambio que revierten tanto en el desarrollo de la escuela como del profesorado.

**DISCUSIÓN.** Por tanto, concluimos que la Formación en Centro es una de las modalidades más destacada dentro de la formación permanente del profesorado, por su potencialidad de transferencia y por su capacidad innovadora de la cultura del propio centro y de las competencias profesionales del profesorado.

**Palabras clave:** formación en centro; formación continua; desarrollo profesional; transferencia del aprendizaje; competencia profesional.

### [en] In-School training: an essential modality in teacher's lifelong learning due to its excellent potential for transfer

**Abstract.** INTRODUCTION. Lifelong learning involves a process of support throughout the life course of the teacher to respond to the needs of teachers in their work context and contribute to develop their professional skills. Compared to traditional courses, we present an essential modality in the lifelong learning of non-university teachers, In-School training, whose relevance lies precisely in its capacity to transform the educational Center and its potential for transfer.

**METHOD.** This paper presents qualitative research that aims, on the one hand, to understand in-depth the Training process at the educational Center, and on the other hand, to create spaces for thinking for its improvement and transformation. The selected sample includes five case studies: four public Early Childhood and Primary schools in different areas of the province of Malaga and the Hospital and Home Educational Care Service of Malaga. The instruments used for the collection of information were: participant observation, in-depth interview, and collection of documents. Twenty-nine teachers were interviewed.

**RESULTS.** As a result, we can affirm that the most significant commitment of In-School training is the practical application of the acquired skills: the transfer process. In-School training is a fundamental modality, which starts from the needs of the teachers, enables spaces for reflection and teamwork, and integrates powerful proposals for change that revert both to the development of the school and the teachers.

**DISCUSSION.** Therefore, we conclude that In-School training is the most outstanding modality within the permanent training of teachers due to its transfer potential and innovative capacity of the educational Center's culture and teacher's professional skills.

**Keywords:** In-School training; lifelong learning; teacher's professional development; learning transfer; occupational qualifications.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Universidad de Málaga (España).

E-mail: [mariana@uma.es](mailto:mariana@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6804-6791>

<sup>2</sup> Universidad de Málaga (España).

E-mail: [juliovera@uma.es](mailto:juliovera@uma.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6785-7645>

**Cómo citar:** Alonso Briales, M.; Vera Vila, J. (2023). La Formación en Centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencialidad de transferencia. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 895-906.

## 1. Introducción

En el mundo globalizado actual y en la sociedad de la información y la comunicación podemos afirmar que una de las características que mejor define al profesorado es la capacidad para adquirir competencias y desarrollar conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes, en definitiva, su potencial para el aprendizaje a lo largo de la vida y lo que en el ámbito que nos ocupa se identifica como formación permanente.

La formación a lo largo de toda la carrera docente o el desarrollo profesional implica una visión de la formación como proceso y actividades de permanente acompañamiento a la función docente para dar respuesta a las necesidades del profesorado en su contexto de trabajo y contribuir a desarrollar sus competencias profesionales (Ezquerro et al., 2016; Sarramona et al., 1998). La formación permanente va más allá de una mera necesidad, supone “una forma de vivir la profesión” (Colén, 2012, p. 49).

El Informe “Strengthening teaching in Europa” (2015), propone centrar el desarrollo profesional en las necesidades identificadas en los procesos de evaluación, haciendo partícipe al profesorado de manera más activa en este proceso.

A partir de los resultados que aporta el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 2020) en su Informe TALIS 2018 “Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje” (Volumen I y II), podemos afirmar que más del 90% del profesorado de la OCDE participa en algún tipo de actividad de desarrollo profesional y parece que la asistencia a cursos y seminarios presenciales fuera de la escuela sigue siendo con diferencia la actividad más popular y común entre el profesorado, con una participación superior al 70%. Sin embargo, el porcentaje de participación en actividades de desarrollo profesional integradas en el centro educativo baja considerablemente, especialmente en nuestro país, a pesar de ser identificado por el profesorado como de mayor impacto en su desarrollo profesional.

La reciente “Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025”, ofrece una visión de los educadores como “altamente competentes y motivados que pueden beneficiarse de un amplio abanico de oportunidades de apoyo y desarrollo profesional a lo largo de sus diversas carreras” (COM, 2020, p. 12).

Asimismo, las conclusiones del Informe “Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being” (2021) muestran como en la mayoría de los sistemas educativos europeos es obligatorio que los centros educativos desarrollen un plan de desarrollo profesional continuo que forme parte del plan de centro y que se actualice anualmente.

De nada sirven los resultados de estos Informes si no cambia la cultura profesional y la formación permanente del profesorado (Imberón, 2017). De acuerdo con Escudero (2020):

El hecho de que la modalidad formativa más citada por el profesorado, cuando se le pregunta por ello, sea la realización de cursos con expertos sobre temas de enseñanza-aprendizaje de las materias curriculares y, más recientemente, la formación *online*, podría hacer suponer que el desarrollo profesional se piensa y se practica como algo yuxtapuesto, colateral, ocasional y externo al día a día de la profesión (p. 105).

Frente a los tradicionales cursos, apoyamos una formación permanente que surja como iniciativa propia de los centros educativos, lo que supone una apuesta por la autonomía del profesorado y por su capacidad de tomar decisiones, reflexionar e investigar sobre su propia práctica educativa para dar respuesta a sus necesidades concretas (Darling-Hammond et al., 2017; Ferrinho et al., 2019; Rosselló y de la Iglesia, 2021; Zapatero et al., 2017). Por tanto, esta estrecha relación entre desarrollo profesional del profesorado y desarrollo de la escuela nos lleva a entender al centro educativo como la unidad básica de cambio y formación (Alonso y Vila, 2019; Escudero et al., 2017).

En este sentido, esta investigación apuesta por una modalidad esencial en la formación permanente, la Formación en Centro, que tiene su origen en el movimiento conocido como desarrollo curricular basado en la escuela, en las teorías del desarrollo organizacional y en la práctica de los movimientos sociales. Surge como formación institucionalizada en el Reino Unido, a mediados de la década de 1970. “La necesaria participación del profesorado en todo el proceso, la descentralización y el ejercicio de la autonomía son el núcleo fundamental de la formación en los centros” (Imberón, 1996, p. 45).

Entre sus características, destacamos que la Formación en Centro pretende dar respuesta a las necesidades reales del profesorado, cuenta con la participación y el compromiso de la mayor parte del claustro superando el carácter individualista de los procesos formativos. Pasamos de una oferta formativa que gira en torno al profesorado a otra más amplia basada en el propio centro educativo (Barquín y Fernández, 2002; García-Ruiz y Castro, 2012; Jarauta et al., 2014; Ramírez, 2015). Por tanto, es el centro el que fija un rumbo compartido

en los procesos formativos, de mejora e innovación educativa, reforzando los lazos y relaciones entre el profesorado, transformándose en auténticas comunidades de aprendizaje. Como argumenta 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).

La relevancia de la Formación en Centro está precisamente en su capacidad de transformación del centro y en su potencialidad de transferencia (Palos et al., 2012; Villar, 1998). Podemos decir que este proceso de transferencia tiene que ver con la aplicación de lo aprendido y evidencia que las competencias adquiridas por el profesorado se están utilizando en el lugar de trabajo y se mantienen en el tiempo (Ford et al., 2018; Lama, 2014; Nafukho et al., 2017).

En esta línea se ha desarrollado la investigación que presentamos, 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 considerada actualmente una línea fundamental en la formación permanente del profesorado que sin duda ofrece una respuesta que se ajusta con mayor garantía de éxito a las necesidades educativas de un centro, y por tanto con mayores posibilidades de mejora de la práctica docente y mayor impacto en la mejora del rendimiento del alumnado y en su desarrollo competencial.

## 2. Metodología

Esta investigación de corte cualitativo se ha centrado, por un lado, en la comprensión en profundidad de la Formación en Centro para describir e interpretar esta realidad; 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; Rivas, 2021).

La muestra seleccionada está formada por 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 y Domiciliaria de Málaga (SAEHD). Para la realización de las entrevistas se ha contado con un total de veintinueve docentes, cuyas características se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Características del profesorado entrevistado*

Sexo	Hombre	Mujer				
	7 (24%)	22 (76%)				
Edad (años)	Entre 30 y 40	Entre 40 y 50	Entre 50 y 60	Entre 60 y 70		
	9 (31%)	10 (34%)	6 (21%)	4 (14%)		
Experiencia (años)	Menos de 10	De 10 a 20	De 20 a 30	De 30 a 40	Más de 40	
	7%	48%	21%	21%	3%	
Magisterio	AL/PT/EE	Ed. Física	Infantil	L. Extranjera	Música	Primaria
	26%	8%	23%	11%	3%	29%

Fuente: elaboración propia

El objetivo de esta investigación cualitativa no es la generalización ni la comprensión de otros casos, sino tratar de desvelar los significados que dan sentido a estos cinco casos. El estudio de estos casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad, a través de la valoración de las múltiples perspectivas de los participantes en el contexto que se produce de forma natural (Flick, 2004; Muñoz y Muñoz, 2010; Simons, 2011; Stake, 2010). Por tanto, la mayor parte de lo que hemos llegado a comprender de cada caso se ha conseguido a través del análisis y la interpretación de cómo piensa, siente y actúa el profesorado. La relación ha estado basada en la escucha, disponibilidad y atención para posibilitar una experiencia transformadora (Caparrós et al., 2021; Sierra y Blanco, 2017).

Por otro lado, este trabajo de investigación ha cumplido con las pautas de rigor propias de la investigación cualitativa, para lo cual se llevó a cabo un proceso de negociación con el propósito de facilitar a los y las participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación y garantizar las condiciones de confidencialidad.

Entre los instrumentos utilizados 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 adentrarnos en los procesos desarrollados en la Formación en Centro, participando y compartiendo el proyecto que ha realizado el profesorado de cada centro educativo para dar respuesta a sus necesidades, desempeñando ese doble rol de investigador/a y participante.

A partir de las entrevistas realizadas, hemos podido acceder a los pensamientos del profesorado, a sus propios puntos de vista, motivaciones y modos de entender la Formación en Centro. Como afirman Taylor y Bogdan (2010), “el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (p. 114). Para ello, 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 ha entrevistado a la persona que ejerce 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. Las entrevistas han contado con un ligero guion, como se puede observar en la Tabla 2, que incluye cuestiones acerca de la formación permanente y de los elementos fundamentales que nos ayudan a comprender el proceso de Formación en Centro.

Tabla 2. *Guion de la entrevista*

1. Competencias profesionales que desarrolla.	¿Qué necesidades formativas tiene un docente?
	¿Qué competencias requiere un docente en la actualidad?
	¿Qué te aportó la formación inicial?
2. Importancia y sentido de la formación permanente.	¿Qué importancia tiene para ti la formación permanente?
	¿Qué sentido tiene para ti?
3. Participación en formación permanente.	¿Has participado en actividades de formación permanente?
	¿En qué tipos de actividades?
	¿Qué motivaciones te llevan a participar?
4. Grado de satisfacción.	¿Qué opinión te merecen?
	¿Qué te han aportado?
5. Transferencia en el centro/aula/desarrollo profesional.	¿Cuáles tienen una mayor incidencia en la mejora de la práctica educativa en el centro y en el aula?
	¿A qué necesidad respondió esta Formación? ¿Por qué se solicitó en el centro?
6. Valoración de la Formación en Centro en la que ha participado.	¿Cómo se realizó el proyecto de Formación en Centro?
	¿Qué compromisos implica esta formación?
	¿Cuál fue el asesoramiento recibido?
	¿Cómo valoras las fases de trabajo?
	¿Cómo valoras el lugar de realización?
	¿Qué opinión te merece el calendario?
	¿Cómo valoras la participación del profesorado y del equipo directivo?
	¿Qué piensas sobre el seguimiento de la Formación en Centro?
	¿Qué opinión te merece la plataforma virtual utilizada?
	¿Cuál ha sido el impacto y las evidencias que se han generado?
	¿Cómo valoras la labor de la coordinación?
¿Qué opinión tienes sobre el proceso de certificación y reconocimiento?	
7. Propuestas de mejora y difusión de resultados.	¿Qué sugerencias de mejora propones para la Formación en Centro?
	¿Se difunden los resultados en el centro y fuera del centro? ¿Cómo?
	¿Te interesa participar en algún Encuentro de Intercambio de Experiencias?

Fuente: elaboración propia

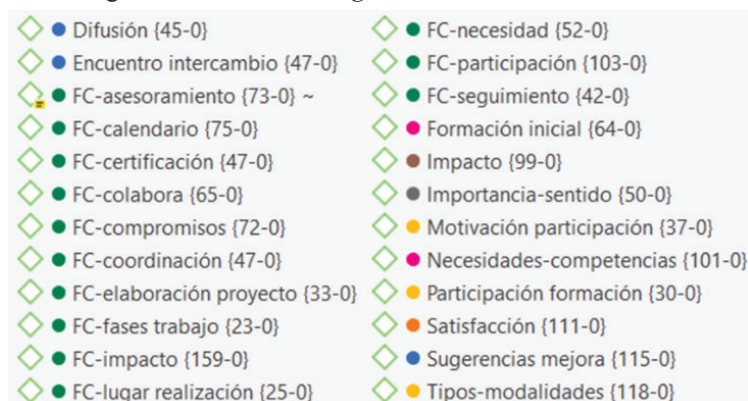
Por último, se han recogido documentos relevantes para comprender las acciones y opiniones que el profesorado aporta en la Formación en Centro, tales como los proyectos y compromisos iniciales, los diarios y las actas de las sesiones, las memorias de progreso y memorias finales, evidencias que documentan las tareas realizadas, informes de las asesorías de referencia, etc.

El proceso de recogida y análisis de datos han estado estrechamente ligados en esta investigación cualitativa. El análisis de datos ha constituido una de las tareas más interesantes de este proceso de investigación, ya que los datos recogidos resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca del impacto de la Formación en Centro en el desarrollo profesional del profesorado. Hemos seguido la pista de los temas emergentes, a partir de las notas de campo, entrevistas y documentos, para identificar determinados componentes temáticos y clasificarlos en una u otra categoría de contenido. Iniciamos, de esta forma, el proceso de categorización de los datos, tratando de establecer un sistema suficientemente amplio y flexible. El proceso de análisis e interpretación nos ha llevado a una lectura más comprensiva de los datos recogidos, dado que supone integrar,



relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías. Un total de 24 categorías son las que componen el proceso de análisis de datos, tal y como podemos apreciar en la Figura 1. Entre paréntesis aparece el número de citas o referencias que incluyen cada una de ellas.

Figura 1. Sistema de categorías construido en ATLAS.ti



Fuente: elaboración propia

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. Solicitamos al programa una serie de informes referentes al contenido de cada una de estas categorías que incluyen todas las citas codificadas bajo esa categoría, lo que ha facilitado el proceso de análisis, reflexión e interpretación de los datos.

En la redacción de los resultados que se presentan a continuación se ha tenido en cuenta un elemento clave en la calidad de la investigación cualitativa, que se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. Se presentan sistemáticamente fragmentos de testimonios que utilizan el lenguaje del propio profesorado para ilustrar los argumentos e interpretaciones que hacemos de los mismos.

### 3. Resultados

La transferencia en la Formación en Centro se refiere al grado en que el profesorado aplica de forma práctica en su puesto de trabajo las competencias adquiridas en el contexto de la formación para la mejora de su desempeño profesional. De hecho, la transferencia del aprendizaje satisface las necesidades del profesorado, motiva y pone en valor la Formación en Centro. Por ello, el profesorado insiste en que es fundamental que esta modalidad esté orientada a la transferencia, de forma que las diferentes acciones formativas estén encaminadas a la mejora de la práctica e innovación educativa.

Yo pienso que una Formación en Centro, como bien indica el nombre, Formación en Centro, es una formación que hace la mayoría del claustro para luego ponerlo en práctica en tu centro (Entrevista C, 5:24, 86).

De forma unánime, el profesorado considera que la transferencia es la razón de ser de la modalidad de Formación en Centro, la que da sentido al aprendizaje, concebido desde su inicio para ser aplicado en el aula y en los centros educativos, para dar respuesta a las necesidades y para alcanzar nuevos retos educativos (Proyectos de Formación en Centro). Este proceso conlleva una gran responsabilidad y compromiso por parte del profesorado que muestra una actitud permanente hacia la mejora e innovación educativa.

Vamos a ver, la Formación en Centro supone un compromiso mayor en el sentido de que tú tienes que aplicar en el aula lo que tú estás desarrollando porque de lo que se trata es de mejorar el centro. Entonces claro, eso tiene que tener una aplicación y ver qué resultados tiene (Entrevista As, 4:28, 195).

Implica sobre todo el desarrollar lo que estamos haciendo dentro del aula, el saber romper un poco. Pues cuando haces una formación, pues decir, a ver cómo lo puedo ir poniendo en práctica e ir aprendiendo sobre lo que estoy haciendo en formación y ver las dificultades que surgen (Entrevista Mt, 21:25, 117).

A menudo, la mayoría de los proyectos comienzan sólo con la implicación de uno o varios profesores/as y en los casos en los que hay éxito en la transferencia, el liderazgo crece más y más con el tiempo. Es preciso que

alguien aglutine a ese profesorado, que les ayude a desarrollar una valoración compartida de los problemas, desafíos y oportunidades, y a crear un clima de confianza y comunicación. Desde nuestro punto de vista, el trabajo en equipo únicamente se vuelve factible cuando el profesorado anhela alcanzar los mismos propósitos de mejora, un deseo auténtico por lograr que el desempeño de la escuela alcance su máxima excelencia.

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).

Por tanto, se hace necesario un grupo dinamizador de la innovación que actúa de avanzadilla y que demuestre compromiso, sentimiento de pertenencia y espíritu desafiante necesario para desarrollar el Proyecto de Formación en Centro. La estrategia que seguir, como apunta el profesorado entrevistado, debe basarse en el “efecto contagio”, empezando por pequeños grupos de profesores y profesoras convencidos que a su vez van implicando a otros muchos compañeros y compañeras.

Para mí la opción Formación en Centro sí es una opción que cala y redonda en el centro y claro, polariza a todos los miembros y luego esos miembros van contaminando a los otros miembros que al principio siempre están más reticentes a querer formarse. Entonces para mí la Formación en Centro tiene más posibilidades de transferencia (Entrevista Mj, 20:10, 46).

A nivel de centro, la Formación en Centro es mucho más enriquecedora que la formación que se pueda hacer en un curso. Y además, que eso da pie a que haya reuniones de coordinación, que haya un trabajo que se realiza en el centro y son cosas importantes para que el centro vaya avanzando (Entrevista J, 13:8, 56).

El punto de partida de estos Proyectos de Formación en Centro tiene que ver con la detección de una necesidad de cambio. El profesorado involucrado ha tomado conciencia de dicha necesidad, llegando a acuerdos claros en su formulación y definición. La Formación en Centro se ha planteado para dar respuesta a problemas, situaciones u oportunidades alienadas con las prioridades fijadas en el Plan de Centro y Proyecto Educativo. Mientras mejor definido esté dicho reto, más fácil será trabajar en él. Todo el equipo docente comprende qué hay que aprender, cómo el aprendizaje mejorará el desempeño y cómo beneficiará a la comunidad educativa. La falta de percepción de la relevancia es una de las mayores barreras para la transferencia del aprendizaje. En este sentido, la Formación en Centro es más transferible cuanto más vinculada esté a las necesidades y retos que plantea el profesorado.

La primera sesión de trabajo se centra en la elaboración de forma conjunta del proyecto de Formación en Centro a partir de la identificación de las debilidades y fortalezas y de la definición de objetivos y compromisos de mejora (Diario de las sesiones, Centro 4).

El equipo está de acuerdo, bien coordinado y es capaz de movilizar todos los recursos para que las acciones se puedan desarrollar, además de revisar el trabajo realizado, estar abiertos y confiar en el aprendizaje basado en la experimentación y el intercambio entre iguales. Como ejemplo de práctica de éxito, aportamos la campaña de lectura que se desarrolló en un centro educativo y que contó con la participación de toda la comunidad educativa.

Y ahí nos pusimos todos de acuerdo porque detectamos un problema gordo de lectura en los chavales y nos pusimos todos de acuerdo a trabajar en el tema de lectura y la verdad es que es lo que más resultado da. Yo entiendo, sobre todo cuando es en esas condiciones de estar todo el centro o la gran mayoría del centro participando en la formación. Porque vas, defines un problema y lo atajas y da muchos resultados. Yo, cuando funciona bien, es la mejor (Entrevista As, 4:12, 101).

Está claro que contar con una visión conjunta es fundamental para esclarecer el rumbo a seguir en el Proyecto de Formación en Centro, para motivar al profesorado a emprender acciones en la dirección apropiada y para coordinar las propuestas educativas. Esa visión compartida es esperanzadora y motivante y brinda al profesorado una atractiva razón por la que comprometerse con su propio desarrollo profesional. Ayuda al centro a definir los principios educativos y las razones de su existencia, lo que quieren llegar a ser, lo que desean alcanzar. En nuestra opinión, es tan importante saber quién eres como saber a dónde vas, porque el lugar al que te diriges cambiará a medida que cambie la sociedad en la que vivimos, pero la propia esencia se mantiene como fuente de orientación y de inspiración. Por tanto, cualquier visión debe incorporar los valores esenciales en los que creen, los principios inspiradores y el propósito o razón básica de su existencia. Cuando toda la comunidad educativa rema en la misma dirección, se avanza hacia un paradigma formativo mucho más transformador y profesionalizador.

A ver, yo creo que las que tienen mayor impacto son las de Formación en Centro. Primero por su modalidad, de que tiene que ser más o menos el 50%, la mitad. Entonces como mínimo eso hace ir un poco en conjunto, tener una visión de conjunto o replantearse cosas en conjunto (Entrevista Pm, 24:15, 88).

Claro, pero lo bueno de hacerla así es que todos vamos a una, todos seguimos el mismo camino, porque si lo hacemos cada uno así (...). Y que todos vamos en la misma dirección, que es lo bueno. Y ver a todos trabajando en la misma dirección es muy positivo (Entrevista Er, 8:20, 102-104).

En este sentido, la transferencia implica vocación de acción, para actuar y trabajar en proyectos reales y contribuir a generar una cultura de cambio. La innovación demanda una actitud exploratoria, investigadora, que facilite probar propuestas nuevas que son desconocidas. Es evidente que esto aumenta la probabilidad de equivocarse, pero es parte del proceso de aprendizaje que hay que vivenciar. Si no son los logros esperados, se analizan las causas y se rediseñan las estrategias y procedimientos para alcanzar la situación deseada, tal y como afirma la siguiente profesora entrevistada.

(...) yo pienso que las cosas hay que lanzarse, que no salen, pues ver por qué no salen y aprender por qué no salen. Y si tenían un fin bueno, o sea, que tú piensas que es para mejorar esto, pues ver cómo podemos mejorar de otra manera (Entrevista Mt, 21:1, 15).

Ocurre demasiado a menudo que el profesorado comprende lo que implica esa visión compartida y quiere llevar a la práctica las acciones diseñadas en el Proyecto de Formación en Centro, pero parece que surge algo que bloquea su intento. Algunas veces el obstáculo es la propia estructura y organización del centro educativo.

Como dificultades se menciona la ausencia de tiempo para establecer cauces de coordinación con el resto de los compañeros y compañeras (Memoria final de la coordinación, Centro 1).

Para transferir lo aprendido el profesorado tiene que saber, querer y poder aplicar. El poder hacerlo depende en gran medida de la propia cultura profesional del centro. Es imprescindible, por tanto, contar con el apoyo de las estructuras formales, de las personas que forman parte del equipo directivo, en definitiva, contar con entornos que faciliten la iniciativa de transferencia. Como se puede observar en el siguiente testimonio, la Formación en Centro no funciona ni se desarrolla adecuadamente si no es gracias al liderazgo que ejerce el equipo directivo, facilitando y promoviendo su organización.

Pues la dirección es importante, porque la dirección al final es la que anima, gestiona, lidera el equipo y aquí sobre todo, y tiene que facilitar que eso se dé (Entrevista Pl, 23:16, 94).

Como sabemos, la cultura de un centro no es algo que cambie con facilidad. Se transforma únicamente cuando las nuevas acciones de mejora generan algún valor para el propio centro educativo durante un tiempo, y después de que se percibe la conexión que existe entre estas nuevas acciones que se desarrollan a partir del proyecto de Formación en Centro y la mejoría en el desempeño profesional. Para que la transferencia contribuya a generar una auténtica cultura de cambio, se necesita tiempo y continuidad para incorporar los logros conseguidos a la cultura del centro educativo, evitando resistencias y obstáculos que se puedan generar. Por tanto, la transferencia fragua cuando se convierte en “el modo como hacemos las cosas aquí”. Hasta que las nuevas propuestas desarrolladas no se arraigan en forma de principios y valores, están sometidos a un proceso de degradación. Este es uno de los retos claves para la Formación en Centro, tal y como se puede apreciar en el siguiente testimonio.

Hay que darle cierta continuidad porque hay ciertas resistencias. Y se pierde, como tú no lo hagas más habitualmente te cuesta muchísimo hacerlo (Entrevista El, 7:27, 163-165).

Hay gente que está un año en Formación en Centro y al año siguiente resulta que es mucho trabajo y lo deja. Y ese es uno de los retos que tenemos, cómo hacer que la gente que empieza una Formación en Centro continúe, porque es que vemos que tiene muchas posibilidades (Entrevista As, 4:17, 123).

El proceso de transferencia en la Formación en Centro requiere tiempo y corre el riesgo de perder su impulso inicial si no hay objetivos a corto plazo que proporcionen evidencias de que los esfuerzos y los logros alcanzados merecen la pena.

La sesión final se dedica a una puesta en común y evaluación de todo el trabajo de diseño y puesta en práctica, presentando diversas evidencias que documentan e ilustran las experiencias desarrolladas (Diario y Actas de las sesiones, Centro 3).

Después del proyecto realizado, la retroalimentación positiva contribuye a elevar la motivación e intensifica el compromiso entre la comunidad educativa. Explicar y visibilizar los logros es fundamental para anclar los cambios en la cultura del centro educativo, y debe realizarse poco a poco, a base de éxitos a corto plazo para ir abordando nuevos retos incluso mayores.

Entonces veíamos inteligente, vamos a parar un poco y vamos a poner en práctica todo lo que estamos aprendiendo porque si no tampoco tiene mucho sentido ir acumulando cosas pero sin poder llevarlas a la práctica en el centro. Y yo creo que sí, pero eso, es una cosa que va lentamente (...). Estamos un poco integrando todo lo que vamos aprendiendo (Entrevista C, 5:16-19, 44-50).

Como ejemplo específico del proceso de Formación en Centro, presentamos el caso del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga. En la Tabla 3 se pueden apreciar las diferentes fases de trabajo desarrolladas en esta Formación en Centro.

**Tabla 3.** *Fases del proceso de Formación en Centro del SAEHD.*

FASES	DESCRIPCIÓN
PREVIA	El SAEHD propone al Centro del Profesorado de Málaga su demanda de participación en un Proyecto de Formación en Centro, analizadas las memorias de autoevaluación y mejora para detectar sus necesidades formativas.
INICIAL	El SAEHD, junto a la asesoría de referencia, diseña el Proyecto de Formación en Centro, detallando la situación de partida, finalidad, objetivos, metodologías de trabajo colaborativo, compromisos y actuaciones, recursos, y procedimientos de evaluación. Se plantean diseñar, poner en práctica, evaluar y difundir un Proyecto común que unifique la respuesta educativa hospitalaria y domiciliaria.
DESARROLLO	En esta fase, el equipo de maestras del SAEHD consigue diseñar e implementar el Proyecto “Atención Educativa Hospitalaria-Domiciliaria: Proyecto Unificado”, estableciendo cauces de comunicación fluidos entre dos realidades próximas; las aulas hospitalarias y la atención domiciliaria. También realizan una valoración del progreso realizado hasta el momento.
FINAL	En esta fase se promueven la evaluación, el análisis y la reflexión acerca del grado de consecución de los objetivos y de los compromisos adquiridos. El equipo de maestras plantea dar continuidad a este Proyecto para contribuir a generar una mayor transferencia y cambio en la cultura de su servicio.

Fuente: elaboración propia

El proceso de transferencia en la Formación en Centro es un proceso de autogestión, en el que cada docente asume su propia responsabilidad en el establecimiento y logro de sus metas, si bien se apoya en los compañeros y compañeras, igualmente comprometidos con el proceso, que le motivan y arropan. La transferencia es, sobre todo, una actitud que tiene que ver con la predisposición hacia la mejora permanente por parte de las personas que intervienen en el proceso formativo.

#### 4. Discusión

Como hemos comentado, el profesorado participante en esta investigación considera que la Formación en Centro está enfocada a la transferencia, esto es, a la aplicación de las competencias adquiridas en el contexto de la formación para la mejora de su desempeño profesional. La transferencia es la esencia, la razón de ser de los Proyectos de Formación en Centro.

Este proceso se ha hecho realidad en estos centros educativos al poder contar con un grupo dinamizador, un liderazgo que ha ido creciendo día a día, a través de lo que el profesorado denomina “efecto contagio”, de forma que han podido alcanzar y compartir los mismos propósitos de mejora.

Como conclusiones, en primer lugar, cada centro como punto de partida ha realizado un diagnóstico consensuado y profundo para plantear las acciones más adecuadas para dar respuesta a cada situación, ya que la Formación en Centro tiene mayor capacidad de transferencia al ser una modalidad claramente vinculada a las necesidades y retos de los centros educativos. La Formación en Centro ofrece una respuesta personalizada y atenta a las necesidades de cada centro educativo, cuya realidad e idiosincrasia es única. Busca dar respuesta a las demandas y circunstancias concretas que presenta cada centro, que comparte una situación común, una misma realidad, reforzando el sentido de pertenencia. Esto también supone un mayor grado de compromiso y dedicación, puesto que la Formación en Centro está encaminada a la mejora de las prácticas educativas, no a situaciones puntuales, sino a propuestas de mayor calado educativo que se diseñan a largo plazo.



En segundo lugar, la posibilidad de contar con una visión conjunta es reconocido como aspecto crucial para clarificar la dirección del camino a seguir, motivar al profesorado a asumir y coordinar las acciones y compromisos adquiridos y ayudar al centro a definir sus principios, propósitos y valores fundamentales.

En tercer lugar, tampoco olvidan que han de contar con el apoyo de las estructuras formales y organizativas, y en especial, con el liderazgo del equipo directivo para eliminar los obstáculos que impidan el proceso de transferencia. Ya sabemos que el desarrollo profesional del profesorado está sujeto a influencias y presiones por parte de diferentes instancias y que la cultura organizativa del centro puede facilitar o dificultar el desarrollo de procesos de formación autónomos (Marcelo, 1995).

Y en cuarto lugar, el profesorado tiene claro que la cultura de sus centros educativos no se cambia de un día para otro, sino que requiere tiempo hasta que las nuevas propuestas de mejora van arraigando en forma de principios y valores. Pero cuando el profesorado ve que estos proyectos de Formación en Centro en los que participa benefician el desarrollo competencial de su alumnado, cambia sus creencias y actitudes de manera significativa. Este proceso de cambio se ve facilitado con el logro de objetivos a corto plazo, con evidencias claras que documentan el proceso, contribuyendo así a contagiar la motivación y elevar el compromiso entre la comunidad educativa para abordar nuevos retos.

Estas conclusiones nos ayudan a avanzar en el conocimiento de los factores que influyen en la transferencia de la Formación en Centro, y coinciden con diversos estudios que los clasifican en tres grupos: factores personales (motivación, empatía), factores de la formación (consecución de objetivos, contenidos tratados, estrategias metodológicas y clima favorable) y factores del contexto (apoyo, recursos, reconocimiento institucional y cultura docente) (Blume et al., 2019; Massenberg et al., 2017; Pamies et al., 2022; Parra y Ruiz, 2020; Romero et al., 2020).

Porque la transferencia es sobre todo una actitud hacia la mejora permanente. Y el profesorado participante en esta investigación, como pieza clave del sistema educativo, sigue esforzándose y mejorando día a día, tal y como hemos apreciado en los resultados. Sin duda, muestran una actitud de apertura y motivación hacia la formación permanente y el cambio profesional en el que se ven inmerso (López et al., 2017). “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).

Por tanto, es crucial abandonar el enfoque tradicional tan extendido que entiende la formación permanente del profesorado como mera actualización científica, didáctica y psicopedagógica para apoyar modalidades fundamentales como la Formación en Centro, que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, organizarla, revisarla, fundamentarla, destruirla o construirla de nuevo (Brady, 2020; Day, 2005; Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen, 2010; Schön, 1992).

Sin duda, el mayor compromiso de la Formación en Centro es la aplicación de forma práctica de las competencias adquiridas; el proceso de transferencia. Las competencias profesionales, como factores claves para la transferencia (Aguirre y Canibe, 2020), que se ven más reforzadas con la modalidad de Formación en Centro son aquellas que permiten al profesorado la autorregulación, innovación e integración de nuevas capacidades para promover su mejora continua. Entre ellas, destacan la competencia digital, competencia emocional, competencia en inclusión educativa, competencias metodológicas y aprender a aprender.

No se trata de formar para posteriormente desarrollar un proyecto de cambio, sino de diseñar un proyecto innovador y contar con la formación necesaria para llevarlo a cabo (Imbernón, 2007; Ruiz y Mérida, 2015). Y este es un proceso que requiere tiempo y continuidad, para que los logros conseguidos se incorporen a la cultura de sus centros educativos, de forma que genere un mejor desempeño profesional y contribuyan al desarrollo competencial del alumnado. En el ejemplo del equipo de maestras del SAEHD, podemos apreciar como un buen diagnóstico, realizado en la fase previa, propicia que la Formación en Centro tenga mayor impacto en la mejora de los procesos educativos. De hecho, este equipo de maestras se compromete, en la fase inicial, a diseñar un Proyecto innovador para aunar la atención hospitalaria y domiciliaria. Y lo consiguen durante la fase de desarrollo, trabajando en un auténtico entorno colaborativo, donde surge el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática (Krichesky y Murillo, 2018). En la fase final, evalúan el proceso y se plantean continuar con la formación. Por tanto, esta Formación en Centro ha partido de las necesidades del propio equipo, ha propiciado espacios de cohesión, encuentro y trabajo en equipo y ha integrado potentes propuestas de cambio en la atención educativa hospitalaria y domiciliaria.

Diversos estudios vienen a confirmar estos resultados, demostrando la potencialidad de transferencia que tiene la Formación en Centro, precisamente por su capacidad para dar respuesta a las necesidades del profesorado, porque implica ayuda y colaboración entre compañeros/as y por la motivación que impulsa la decisión de seguir implementando las competencias profesionales (Aneas, 2018; Aneas et al., 2019; González et al., 2017; Tomas-Folch y Duran-Bellonch, 2017).

Podemos concluir que la Formación en Centro es la modalidad más destacada dentro de la formación permanente del profesorado, por su potencialidad de transferencia y por la capacidad transformadora e innovadora de la cultura del propio centro y de las competencias profesionales del profesorado. La Formación en Centro, modalidad fundamental, parte de las necesidades del profesorado, propicia espacios de reflexión

y trabajo en equipo e integra potentes propuestas de cambio que revierten tanto en el desarrollo de la escuela como de un profesorado que se siente valioso, con más autoestima y más motivación.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. T. y Canibe, F. (2020). Análisis de competencias clave, como factores para transferencia del conocimiento. *Investigación Administrativa*, 49, 126, 1-21. <https://doi.org/10.35426/IAv49n126.05>
- 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, 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.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A. y Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- 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>
- 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>
- 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.
- Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. COM (2020) 625 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=ES>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Ibérica.
- Escudero, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T. y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 83-102.
- European Commission (2015). *Strengthening teaching in Europe*. Publications Office. [https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/EC\\_Strengthening\\_Teaching\\_in\\_Europe.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/EC_Strengthening_Teaching_in_Europe.pdf)
- European Commission (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>
- Ford, J. K., Baldwin, T. T. y Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- 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.
- Ferrinho, R., Cubo, S. y Jesus, V. (2019). La formación continua en el desarrollo de las competencias del profesorado de Enfermería en la educación superior en Portugal. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 675-694. <https://doi.org/10.5209/RCED.57697>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- 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>
- 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>
- Imbernón, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? *Aula de Innovación Educativa*, 46, 43-46.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave en la formación permanente del profesorado*. Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Jarauta, B., Colén, M. T., Barredo, B. y Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña: análisis de los referentes legales. *Bordón*, 66(4), 87-101. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66407>
- Korthagen, F. y 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. (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 XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lama, F. J. (2014). *Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56319>
- 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.
- Massenberg, A. C., Schulte, E. M. y Kauffeld, S. (2017). Never too early: learning transfer system factors affecting motivation to transfer before and after training programs. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 55-85. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21256>
- Marcelo, C. (1995). *La Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Secretaría General Técnica.
- 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.
- Nafukho, F. M., Alfred, M., Chakraborty, M., Johnson, M. y Cherrstrom, C. A. (2017). Predicting workplace transfer of learning: a study of adult learners enrolled in a continuing professional education training program. *European Journal of Training and Development*, 41(4), 327-353. <http://doi.org/10.1108/EJTD-10-2016-0079>
- Palos, J., Martínez, M. y Albaladejo, C. (2012). Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. *Aula de Innovación educativa*, 212, 27-32.
- Pamies, M., Gomariz, M. A. y Cascales, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69), 1-30. <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Parra, R. y Ruiz, C. (2020). Transferencia de la formación en competencias de liderazgo escolar en una universidad chilena. *Revista Educación*, 44(2), 138-153. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40279>
- 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.
- Romero, R., Montt, B., Pino, B., Riquelme, I. y Gracia, M. E. (2020). Evaluar la transferencia de la formación en liderazgo directivo: un caso chileno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e19, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e19.268>
- Roselló, 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. y Mérida, R. (2015). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula infantil. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 477-497. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46378](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46378)
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- Villar, L. M. (1998). Proyecto de formación desde el centro (PFC). *Revista de Educación*, 317, 45-56.
- Zapatero, J., Campos, A. y González, M. (2017). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. <https://doi.org/10.5209/RCED.52235>