
Què entenem per...

EINES PER AL CANVI: UN MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

Resum

Este modelo de formación denominado “*Eines per al canvi*” que está en fase de experimentación e investigación, ha sido diseñado por el CEFIRE de Educación Infantil de la Comunidad Valenciana (Centro de Formación, Innovación y Recursos) y está dirigido principalmente a docentes de Infantil y primeros niveles de Primaria. Se aleja del modelo de los cursos individuales, estandarizados y descontextualizado y está pensado como un itinerario específico de formación para aquellos equipos docentes que quieren repensar su tarea docente, atender la demanda de cambio que se está produciendo en el ámbito educativo y dar respuesta a las necesidades reales del alumnado.

Tres son los pilares fundamentales del modelo: 1) la estructura del propio modelo, 2) los docentes y el contexto donde están inmersos y 3) el papel de la asesoría que pasa a ser una asesoría práctica y colaborativa que acompaña el proceso analítico-reflexivo y de transformación de los centros. Para ello se fomenta el análisis, la reflexión y la investigación de la propia práctica docente desde un rigor científico donde los profesionales de la educación son los protagonistas de la formación y los principales agentes del proceso de transformación y cambio. La formación se combina con visitas pedagógicas a centros que han iniciado una transformación en sus modelos pedagógicos y estructuras organizativas.

Para concluir, resaltar que la finalidad de este modelo es formar a los/las profesionales para posibilitar la construcción de proyectos pedagógicos basados en la atención a la infancia, desde una mirada respetuosa, comprometida y crítica.

Palabras clave: Formación permanente; Educación Infantil; modelo de formación; itinerario; asesoría colaborativa; transformación.

1. Introducción.

La complejidad de enseñar y aprender en el contexto actual refuerza la idea que la formación permanente es un apoyo imprescindible para afrontar los retos que el mismo profesorado se formula en el día a día de su práctica docente (Díaz, 2014). Por eso, la formación permanente es la piedra angular. Según De Castro (2013): "La formación del profesorado, siempre, a lo largo de la historia es, ha estado y será un poderoso factor para poder determinar el futuro de la pedagogía, de la escuela, y en consecuencia de la sociedad deseada" (p.20).

Desde del campo de la formación permanente del profesorado debe haber un compromiso para dar respuesta a estas necesidades e incorporar a la propia práctica docente otras habilidades que van desde el acceso a la información, la investigación, la reflexión, la capacidad crítica y la generación de nuevos contenidos. En palabras de Manzanares (2012): "El interés por la Formación del Profesorado es muy antiguo, pero el interés por saber cómo, de qué manera y con qué modelos se debe analizar y actualizar es mucho más reciente si lo comparamos con otros ámbitos de investigación educativa" (p.2).

Si nos centramos en la etapa de educación infantil, hemos de tener en cuenta que hemos pasado de un concepto de esta etapa puramente "asistencial" ajeno a la realidad escolar (recordemos que la denominación de "preescolar" no es inocente) a formar parte del propio sistema escolar con todas las consecuencias.

Partimos de una realidad: no existe demasiada investigación sobre lo que realmente se está haciendo en las aulas de infantil (Cantó, Pro, Solbes, 2016), de las necesidades de la formación inicial y, ni mucho menos, de las de la formación continua o permanente. Ahora bien, esta formación debe partir de dos aspectos que emanan de la propia concepción curricular de la etapa de educación infantil: es una etapa no propedéutica y tiene con entidad propia. Ello obliga a que los docentes deban de contemplar en sus propuestas pedagógicas y didácticas las características y las necesidades de los niños y niñas de estos niveles educativos.

Tradicionalmente se ha invertido mucho tiempo y dinero en la formación continuada y el balance realizado según diversos autores, constata que no ha producido el cambio perseguido, o cuando se ha producido, es de forma puntual y no permanece en el tiempo. Aunque se invierte mucho dinero suele ser en cursos y otros formatos que tratan superficialmente el currículum y el aprendizaje y no facilitan reflexiones profundas ni sostenidas. Como apunta Imbernon (2005), actualizar conocimientos científicos y didácticos no implica necesariamente transformar la práctica educativa ni comporta innovaciones que promuevan nuevos proyectos educativos.

Ante esto, como Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de Educación Infantil de la Comunidad Valenciana, nos vemos abocados a proteger y preservar la cultura de la infancia. Para ello proponemos una formación permanente del profesorado que dedique esfuerzos a formar profesionales sensibles y preparados para responder a los retos de la búsqueda de la calidad en la educación, de la coeducación, de la inclusión y de la sostenibilidad, valores indiscutibles que ha de asumir la sociedad.

Atendiendo a la normativa y a los intereses explicitados, *“Eines per al Canvi”* es un modelo de formación en fase de experimentación e investigación diseñado por el CEFIRE específico de Educación Infantil, que ofrece espacios de encuentro entre los docentes para poder pasar del hacer al pensar, y del pensar al hacer, partiendo de un proceso reflexivo necesario. Este modelo no se crea de manera aislada, sino que se está trabajando en colaboración con la formación inicial de este profesorado, en concreto, con docentes e investigadores tanto de universidades públicas (Universidad de Valencia), como privadas (Universidad Católica de Valencia).

2. ¿Qué es *“Eines per al canvi”*?

El modelo de formación *“Eines per al Canvi”* recoge la voluntad de cambio manifestado en algunos centros, diseñando una formación que ayuda a la nueva culturización de los profesionales y que proporciona las condiciones y los espacios para ayudar a cambiar sus costumbres, experiencias y convicciones. Nace bajo el impulso de la administración pública y como iniciativa reflexiva de los profesionales del CEFIRE específico de Infantil desde la experiencia del contacto diario con los profesionales de esta etapa. En este sentido, *“Eines per al canvi”* es un modelo de formación que se ha diseñado como impulsor de la idea de cambio que promueve los procesos reflexivos de los equipos educativos profesionales docentes, ofrece recursos teóricos y prácticos y posibilita espacios de debate.

Está diseñado como un itinerario de formación y tiene como objetivo ayudar a que los centros educativos se constituyan en comunidades profesionales de aprendizaje con proyectos educativos coherentes y consensuados. Permite al profesorado ser más consciente de la realidad de su centro y no seguir reproduciendo estereotipos educativos tradicionales ni modelos de otros lugares que poco o nada tienen que ver con su realidad.

Dos son los itinerarios específicos diseñados para los docentes de la etapa de Educación Infantil: *“Eines per al canvi 0-3”* y *“Eines per al canvi 3-6+”*. El itinerario 0-3 está pensado para los profesionales del primer ciclo de Educación Infantil y el 3-6+ para los del segundo ciclo. Se denomina 3-6 plus porque se contempla en este itinerario la posibilidad de participación de los docentes de los primeros niveles de primaria, con los que tiene que haber un trabajo conjunto que permita que el paso de una etapa educativa a otra suceda de manera tranquila y coherente con el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas de estas edades.

Actualmente hay demanda de algunos centros que quieren una transformación en conjunto para poder establecer líneas pedagógicas claras y compartidas por las diferentes etapas. En este sentido, entienden que *“Eines per al canvi”* es una formación pública que les permite poder llevar adelante los procesos de cambio de forma que influyan y condicionen el funcionamiento de todo el centro por lo que en estos casos los aprendizajes los realiza todo el claustro y el personal no docente que lo solicite.

Por otra parte, en esta formación se fomenta que diferentes equipos docentes de los centros de una misma población o de diferentes poblaciones y comarcas reflexionen conjuntamente e intercambien experiencias profesionales y conocimientos científicos de

manera colaborativa. De hecho, estos criterios se tienen en cuenta a la hora de seleccionar qué centros pueden participar. Para ello, dicha selección, se realiza después de un exhaustivo trabajo de campo de todas las solicitudes recibidas en el que se valoran factores como: cohesión del equipo docente, coherencia del proyecto de centro, implementación de formaciones recibidas anteriormente y constatación de iniciativas grupales de cambio. Así se consiguen proyectos educativos unificados donde los centros se constituyen como unidades organizativas con criterios que garanticen una cierta continuidad y coherencia en la trayectoria educativa de una misma zona o población.

Otro aspecto fundamental de este programa es el asesoramiento y el acompañamiento desde el CEFIRE de todo el proceso. Es este, un pilar fundamental del modelo de formación puesto que, en cualquier proceso de cambio, el acompañamiento es imprescindible. Los docentes se tienen que sentir responsables de aquello sobre lo que trabajan y se forman y, así, ser protagonistas de unos cambios que sentirán como propios en la medida que los vayan estudiando e implementando.

Al ser un itinerario, la formación es larga y sostenida en el tiempo, posibilitando el estudio, la reflexión, la implementación y la evaluación de la misma. El itinerario consta de dos niveles: nivel inicial y nivel avanzado de 90 horas de formación cada uno distribuidas en cuatro fases (ver Figura 1) y con diversas modalidades formativas integradas en el mismo.



Figura 1. Esquema del itinerario "Eines per al canvi". Fuente: Elaboración propia (2020).

- Nivel básico
 - 1ª fase. Con 20 horas de duración, recoge las temáticas y contenidos fundamentales que trabajar antes de iniciar la fase 2 y 3. Permite establecer y concretar mediante las sesiones de práctica reflexiva aquellos posibles cambios importantes para el centro escolar teniendo en cuenta el análisis del mismo (Ver Figura 1).

- 2ª y 3ª fase. Una preparación de 60 horas que se realiza en dos cursos de 30 horas cada uno de ellos.
 - a. Pueden realizarse en diferentes cursos escolares. Comprenden, en los dos casos, 18 horas de formación teórico-reflexiva y 12 de implementación en las aulas.
 - b. Los módulos de contenidos establecidos son prescriptivos (ver Figura 2), recogen aquellas temáticas imprescindibles en Educación Infantil y desarrollan en profundidad los contenidos iniciados en la fase 1.

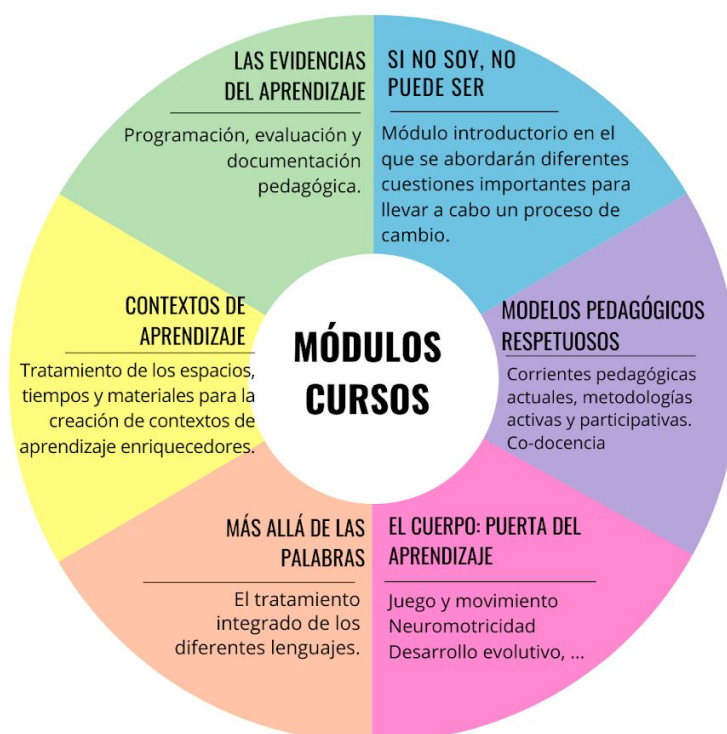


Figura 2. Módulos de contenido de la fase 2 y 3 de “Eines per al canvi”. Fuente: Elaboración propia (2020).

- c. Los acuerdos consensuados sobre el que se va implementar en el aula/centro se planifican y se llevan a la práctica durante este periodo de formación.
 - d. En el recorrido de poner en marcha en los centros las medidas consideradas como necesarias, la figura de la asesoría tiene un papel fundamental de acompañamiento guiando los cambios que se van constatando como necesarios según el desarrollo de la formación.
- 4ª fase. De 10 horas de duración. Jornadas de carácter anual, realizadas en las tres provincias de la Comunidad Valenciana, en las que se

comparten los cambios y transformaciones iniciadas y se fomentan las relaciones en red entre los diferentes centros participantes.

- Nivel avanzado

El nivel avanzado con cuatro fases de realización, al igual que el nivel inicial, está más enfocado a la investigación-acción y a la recogida y evaluación de las evidencias de los procesos de transformación que se están realizando en los centros educativos. (ver Figura 2). Los centros educativos y los profesionales de la educación es necesario que recurran a la investigación como motor de mejora de la práctica docente, del aprendizaje y de la creación de contextos de aprendizaje significativos para el alumnado.

El itinerario completo está planteado para conseguir diversos objetivos:

1. *Transformar el espacio social de los centros educativos en entornos de profesionalidad docente crítica.*
2. *Contextualizar la formación.* Los consensos de cambio se realizan sobre las realidades de cada centro escolar. Las necesidades detectadas por el equipo de infantil y por el claustro de los centros son atendidas en las sesiones de formación huyendo de las recetas universales, planteamientos estandarizados y “franquicias” exportadas de diferentes modelos en la que tan solo se sigue lo que se dicta.
3. *Participar de forma activa en la formación.* En todas las sesiones del seminario y de los cursos existen espacios destinados a facilitar la reflexión sobre la práctica docente y el análisis de las situaciones reales de las aulas de los asistentes. Se va más allá de la asunción de un papel pasivo y receptivo de formación exterior, impartida por ponentes expertos y normalmente descontextualizada de la realidad y los maestros y maestras se convierten en los protagonistas de su proceso de transformación hacia el cambio.
4. Superar el diseño de formación individual del profesorado en la que solo se contempla el desarrollo profesional del docente y que se basa esencialmente en la adquisición de conocimientos difícilmente aplicables de forma común al no ser compartidos por todo el equipo de Infantil. Por el contrario, se busca una formación en equipo y, para acceder a ella, necesariamente ha de participar todo el equipo de Infantil, las maestras y maestros de los primeros cursos de primaria y alguien del equipo de dirección. También se invita a los especialistas y cualquier personal del centro escolar que quiera participar.
5. Dar consistencia y solidez al diseño de formación centrado en la Educación Infantil superando las imposiciones que desde la Educación Primaria y de forma sistemática y inconsciente influyen en la concepción del trabajo de Educación Infantil. no como una preparación del que vendrá ni como una imitación de las posteriores etapas
6. Establecer un horario adaptado de formación teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, su horario de formación en centro. Enmarcamos la formación en su propia realidad escolar y no en entornos externos eliminando el tiempo invertido en los desplazamientos.
7. Estructurar y segmentar la formación, de forma que no ocupe períodos excesivos de tiempo y que puedan implementarse los cambios realizando una evaluación entre pares de los productos creados o de la mejora conseguida. El asesor o asesora acompaña los procesos de reflexión y transferencia de las propuestas durante las sucesivas fases.

8. Propiciar la creación y el impulso de las comunidades de prácticas.
9. Documentar y evaluar las evidencias del cambio realizado. Las Jornadas permiten una puesta en común de las evidencias de aprendizaje y de las buenas prácticas generadas en las acciones formativas.
10. Asesorar desde el CEFIRE todo el proceso. El deseo de cambio y la seguridad tienen que ir de la mano y por tanto ese sentirse acompañado en todo el proceso es fundamental.

3. “*Eines per al canvi*” como investigación educativa.

Una de las potencialidades de “*Eines per al canvi*” es que es un modelo de formación que forma parte de una investigación educativa sobre la formación permanente en la educación infantil. Por ello, se diseña, planifica y se lleva a cabo con la colaboración de la universidad y con investigadores de esta etapa.

El objetivo fundamental de esta investigación es la formación permanente del profesorado de Educación Infantil, por su impacto real, por las resistencias al cambio. Con este propósito se han revisado tesis doctorales, artículos de revistas especializadas, libros, comunicaciones de congresos, etc. Se ha buscado en bases de datos, portales de revistas electrónicas, tesis doctorales, catálogos de bibliotecas y buscadores de literatura científica y académica. Con todo esto, se ha podido comprobar que hay poco publicado acerca de la formación permanente en Educación Infantil. El informe periódico TALIS (2018), realizado a iniciativa de la OCDE, es el estudio general y más relevante que cabe mencionar sobre el tema. Es cierto que las competencias en la materia de formación permanente se transfirieron hace años a las Comunidades autónomas, pero ello no justifica la escasez de investigaciones (Escudero, 2017).

Hay otros autores que refuerzan esta idea y comentan que la formación permanente del profesorado es un tema clave y que se muestra un interés desde las políticas educativas y la bibliografía especializada. Pero que la investigación y el análisis de modelos formativos es bastante incipiente (Vezub, 2013). En cambio, otros como Martín-Sánchez (2016) comenta que no es eficaz un modelo de formación del profesorado individual, centrado esencialmente en la certificación de horas de asistencia a cursos o sesiones de trabajo con el objetivo de acumular las horas requeridas. Es necesario pues, que haya una valoración transparente de las evidencias de aprendizaje y mejora profesional generadas en las acciones formativas, aplicación en el aula de la formación recibida y evaluación entre pares de los productos creados o la mejora conseguida, con puesta en común de buenas prácticas en comunidades profesionales.

En la actualidad hay muchos planes de formación permanente, pero hay poca innovación, tal como apunta Imbernón (2007, citado en García y Castro, 2012), es decir, los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. La causa se puede encontrar, según este autor, en un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a la demanda del Profesorado. Por ello, Imbernón (2006) reclama un modelo de formación de ésta que realmente tenga impacto en el desarrollo profesional y en la innovación de los centros.

El trabajo de Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010), señala la necesidad de un mayor empeño por mejorar el diseño de los contenidos de los cursos y dar respuesta a las demandas derivadas de la práctica educativa cotidiana, de forma que sea posible mejorar y resolver los problemas de los profesionales de la educación que surgen diariamente en diferentes contextos. Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, et al. (2004) apuestan por una formación permanente pluridisciplinar, no centrada en un área de conocimiento y comentan que las necesidades formativas deben surgir de las necesidades originadas en el contexto de los centros educativos.

Estamos ante una sociedad que exige de los profesionales de la educación una formación que acompañe los cambios que la sociedad está demandando. Unos cambios que llevan a replantear el papel del docente en el aula y a una organización del centro escolar más flexible y con una mirada realmente inclusiva. Por tanto, para que estos cambios puedan darse, la formación del profesorado debe estar diseñada para tal fin (Díaz 2014). Emerge desde esta perspectiva un reto para este colectivo, transformar los procesos educativos para dar respuesta a las necesidades que demandan los tiempos actuales (García et al., 2016).

En el panorama internacional, incluso en los países más desarrollados, la formación continuada (así como también la de otras etapas de la profesionalización docente) sigue siendo objeto de reiteradas lamentaciones: falta de rigor intelectual, de vertebración, de relevancia práctica, de incidencia significativa en la renovación pedagógica y la trayectoria escolar de muchos niños y jóvenes. Pero, a la postre, no sería tan serio ese problema –que ciertamente lo es– como el hecho de que persistan diferencias impresionantes entre los países y, en ocasiones, también dentro de cada uno (territorios, zonas u otras demarcaciones) quedan invisibles regularmente, sin dedicar el esfuerzo y la atención debida a sus procesos y resultados. (Escudero, 2017, p.4).

4. Conclusión.

Los niños y niñas de infantil (ciudadanos y ciudadanas actuales) requieren ser formados por docentes actualizados sistemáticamente, vanguardistas e innovadores, que respondan a las exigencias del presente y del futuro inminente. Para ello se ha presentado una formación, “*Eines per al canvi*”, diseñada por el CEFIRE que, a su vez, es una parte de una investigación educativa en colaboración con la Universidad de Valencia y la Universidad Católica de Valencia.

La estructura de esta formación permite, antes de realizar ningún cambio, analizar y situarse en las diferentes realidades tanto individuales como de equipo y claustro de trabajo. Contextualizar las necesidades y establecer el punto de partida determinará qué queremos cambiar y para qué.

Creemos que la excelencia en el trabajo de los maestros y maestras de educación infantil debe ser el objetivo a perseguir y para ello es necesaria una continua actitud de estudio y de investigación. Aprender a enseñar bien significa asumir un compromiso de crecimiento personal y académico, superando las resistencias al cambio que de natural aparecen. La responsabilidad en la consecución de la calidad de la enseñanza nos lleva a estar en continua formación. Por ello, solo se podrá llegar a esta excelencia partiendo de trabajos,

discusiones y reflexiones realizadas de forma grupal, no de forma aislada. En este sentido, “*Eines per al canvi*” permite planificar y mejorar las actuaciones en educación infantil y de todo el equipo docente del centro desde un modelo de trabajo con un equipo que promueve el alto rendimiento de todos sus componentes.

Esta concepción de trabajo implica necesariamente una concepción diferente de la tradicional de la asesoría. A esta se le presupone una formación técnica específica tan necesaria como otras competencias indispensables para convertirse en los agentes estimuladores del cambio, y siempre desde el acompañamiento a los profesionales de la etapa.

El trabajo con todo el equipo de los centros y con varios centros a la vez, nos sitúa en una práctica en la que las relaciones entre profesionales son más fáciles y permiten la circulación de ideas, conceptos y experiencias de forma que se gestionan micro y macro aprendizajes.

Se concluye que, mediante esta formación se enriquece el análisis de las realidades escolares y la calidad educativa desde el punto de vista del individuo y desde la mirada compleja de todo un equipo de trabajo y se le da el máximo sentido a la figura de la asesoría estableciendo el aprendizaje colaborativo y el acompañamiento sistemático.

Referències bibliogràfiques

Álvarez, A. G. (2018). Formación del profesorado: asesoramiento al servicio de la mejora educativa. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (15), 273-291.

<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/03/Gregorio.pdf>

Anguita, M., Hernández-Hernández, F., & López Ruiz, J. (2018). Les trajectòries d'aprenentatge en els projectes d'indagació com a focus d'acció educativa. Dossier Graó. La personalització de l'aprenentatge, 42-45.

Bazán Ramírez, Aldo, & Castellanos Simons, Doris, & Galván Zariñana, Gabriela, & Cruz Abarca, Laura (2010). Valoración de preofesores de educación básica

de cursos de formación continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4),83-100.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55115064006>

Berenguer, M. P., Vicente, M. A. G., & Martínez, A. C. (2019). Análisis del modelo de formación permanente del profesorado no universitario de la Región de Murcia como punto de partida para el estudio de su transferencia al aula. En *Jornadas doctorales de la Universidad de Murcia* (pp. 569-574). Servicio de Publicaciones.

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/643>

Doménech, J. C., de Pro Bueno, A., & Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 34(3), 25-50.

<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870>

De Castro, A. (2015). *Vida cotidiana y renovación pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil. Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Díaz, M.E. (2014). La formación permanente del profesorado: Análisis y sentido. *El Guiniguada: Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23 ,53-62.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/14023/1/0235347_00023_0006.pdf

Díaz, M. V. (2018). Escenarios para la trans-formación. Cómo provocar cambios en un centro a través de la formación. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (15), 428-443.

<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/04/Valdes.pdf>

Dieste, B. E. (2018). Asesoramiento en innovación educativa: el caso de los cuadernos inteligentes. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (15), 264-272.

<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/04/Embid.pdf>

Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (2), 1-20.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48715/1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- García, 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. Universidad de Cantabria: *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gómez, E. S., Núñez, M. J. S., Trapero, N. P., & Gómez, Á. I. P. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- González, M. M. (2018). La formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica: una garantía de éxito. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (15), 353-367.
<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/03/Mellado.pdf>
- Granados, L. P. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20(1), 4-25.
<https://doi.org/10.17561/ae.v20i1.1>
- Guiu, J. M. (2019). (De) formación del profesorado. *Márgenes*, 113-118.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6633>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 68-87.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>

Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de pedagogía*, 348, 70-73.

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-11.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200012&lng=es&tlng=es

Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Graó.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55100108>

Jorge Agustín, Z. A., Antonio, C. I., & González Rivera, M. D. (2018). 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. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52235>

Quintero Tapia, J. J., Miranda Jaña, C. E., & Rivera Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>

Mancila, I., García, C. S., & Domínguez, C. M. (2018). La investigación-acción en la formación del profesorado. Nuevas perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (92), 123-138.

Manzanares, A. y Galván, M.J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de profesores. Un modelo de Evaluación. *Revista de educación*, 359, 431-455.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45d43b93-515d-48dd-b851-33747180b9d7/re35920.pdf>

Martín, B. C., & Parra, A. L. (2018). Desempeño de la función asesora en Educación Infantil. e-CO: *Revista digital de educación y formación del profesorado*, (15), 238-252.

<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/03/Corpas.pdf>

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (2015). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse.

Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela: Revista de investigación e innovación escolar*. 6, 41-49.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59162/El%20estudio%20de%20caso%20en%20la%20investigaci%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. J. I., Cabezas, I. L., & Soler, I. R. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos

centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.

<https://doi.org/10.35362/rie7713090>

Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*.

[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog
%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n_M%c3%b3dulo%201.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n_M%c3%b3dulo%201.pdf)

Rodríguez, M. C. (2019). Perspectivas de la formación docente desde la educación inclusiva ecosófica. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 11(21), 71-87.

Sáez, F. T., Robles, A. S., Vázquez, A. G., Casas, E. C., Ruda, J. G., Martínez, M. B., ... & Herrero, J. F. Á. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 129-142.

<http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6637/7063>

Sancho-Gil, J. M., & Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 115-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias Fustes, V., & González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Torres, L. H., González, T. M. P., & Sánchez-Sánchez, L. D. C. (2019). Fortalezas personales y eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 317-324.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1431>

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1), 97-124.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es