



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Impacto Científico, Político y Social de la Formación del Profesorado Basada en Actuaciones Docentes de Éxito:

El caso de la tertulia pedagógica dialógica “A hombros de los Gigantes” de Valencia

Esther Roca Campos

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Doctorado en Sociología

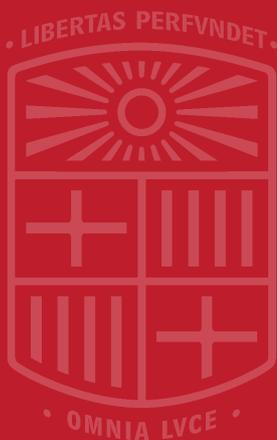
Impacto Científico, Político y Social de la Formación del Profesorado Basada en Actuaciones Docentes de Éxito:

El caso de la tertulia pedagógica dialógica
“A hombros de los Gigantes” de Valencia

Esther Roca Campos



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVE
BARC



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**IMPACTO CIENTÍFICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO BASADA EN ACTUACIONES DOCENTES DE ÉXITO:**

EL CASO DE LA TERTULIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA

“A HOMBROS DE LOS GIGANTES” DE VALENCIA

Tesis doctoral para optar al título de doctora en Sociología

Facultad de Facultat d’Economia i Empresa – Universitat de Barcelona

Doctoranda: Esther Roca Campos

Dirigida por: Dr. Ramón Flecha García (UB) y Dr. Fernando Marhuenda Fluixà (UV)

Programa de doctorado: “Sociología”

Línea de Investigación:

Intervención social, enfoque dialógico y desigualdades sociales y culturales (100160)

Agradecimientos

A Manu, mi primera mirada enamorada bajo una noche estrellada, hace dieciocho años. Te amo

A mi madre y a mi padre, fuente de inspiración, fuerza, inteligencia y muchísimo amor.

A mi madre, otra vez, ejemplo de lucha, estudio y trabajo por sus sueños a contracorriente,
una de esas mujeres valientes que nos abren camino a todas las demás.

A mi padre, otra vez, que lo echo tanto de menos, que parece que siempre este aquí.

Sin él quizás este proyecto no hubiera tenido tanta fuerza y sentido.

Junto a la ventana del jardín nos embarcamos en este sueño que Ramón me brindó
Más allá de la propia vida..., comprometemos nuestro amor y nuestros sueños ¿no es así?

A mi hermano, que adoro tremendamente y que siempre me brinda su apoyo hasta el final,
que siempre respeta mis sueños, sin juzgar

A mis hijos, Inhar y Kai, valientes príncipes – caballeros, que día a día alzaban voz para animarme
¡fuerza mamá! ¡investigar es divertido! ¡a veces aparecen diamantes y quizás lleven luna dentro!

A Amparo y a todas las amigas y amigos de la familia que nos han cuidado y mimado este tiempo
Sin vuestra amistad hubiera sido imposible vivir este proyecto con alegría y cierta armonía

A las chicas Sherezade, que nos rodean día a día de un mundo de anhelos y deseos

A las profesoras y profesores que compartimos una revolución freiriana, humilde, bondadosa y
amorosa..., profundamente radical

A todas las personas del grupo de investigación CREA que rompieron el silencio a la violencia de
género en las universidades españolas. Especialmente a, Jesús Gómez, Lidia Puigvert, Aitor
Gómez, Ramón Flecha, Ainhoa Flecha, Rosa Valls, Carme García, Patricia Melgar, Ana Vidu... y
todas las personas que, en solidaridad con ellas, no renunciaremos jamás a este ideal...

A Ramón Flecha y Fernando Marhuenda, por su apoyo constante en la investigación.

Por su inteligencia, solidaridad y amistad a las ilusiones de un futuro apasionante

A Ramón Flecha otra vez, por dar voz a mis sueños e ilusiones más profundas y revolucionarias

RESUMEN

**Impacto Científico, Político y Social de la Formación del Profesorado Basada en
Actuaciones Docentes de Éxito: el Caso de la Tertulia Pedagógica Dialógica
“A Hombros de los Gigantes” de Valencia**

Históricamente se ha considerado la formación del profesorado, tanto inicial como continua, un factor clave para la educación. Actualmente este interés ha revertido en el incremento de estudios que valoran qué formación del profesorado repercute en la mejora educativa y social del alumnado y puede convertirla en uno de los factores concurrentes del éxito escolar. En este sentido, los cambios educativos y sociales a nivel internacional demandan una formación del profesorado que vincule la teoría, la investigación y la práctica educativa de manera efectiva, enclavada en el movimiento internacional de ‘La Formación del Profesorado basada en Evidencias’.

La presente tesis doctoral realiza un estudio sociológico sobre la formación del profesorado de éxito y qué factores inciden con mayor énfasis en la educación. Su objetivo general es analizar si la formación del profesorado basada en Actuaciones Docentes de Éxito promueve la mejora educativa y social y, cómo hacerla medible y transferible a la diversidad de realidades. Para ello, se ha desarrollado el estudio de caso de *La Tertulia Pedagógica Dialógica “A Hombros de los Gigantes” de Valencia (TPDv)*, un

espacio de formación continua basado en Actuaciones Docentes de Éxito, que funciona en la Comunidad Valenciana desde el año 2011.

La TPDv es una investigación de creación social, es decir, que aporta una nueva realidad para la mejora social, en este caso, a través de la formación del profesorado. La creación social de la TPDv surge de la transferibilidad a este ámbito de las tertulias dialógicas formuladas como actuación educativa de éxito en el proyecto Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education (2006-2011).

El proceso de análisis se ha enmarcado en la metodología comunicativa de investigación, reconocida internacionalmente por su contribución al impacto científico, político y social en el campo de las Ciencias Sociales. La recolección de datos se ha realizado a través de la observación comunicativa, entrevistas, cuestionarios, un grupo de discusión, una biografía comunicativa y la revisión de la información documental. Para el análisis se ha desarrollado un cuadro de indicadores del Impacto Social acorde a las investigaciones de impacto en el campo de la formación docente. Con esto, el estudio identifica la TPDv como una historia de éxito de impacto científico, político y social en la formación continua. Los principales resultados son: la tendencia significativa de mejora de los resultados escolares en los centros educativos objeto de estudio; aumento del índice de inclusión social; alto índice de transferibilidad de los contenidos de la formación al aula; la promoción de líderes pedagógicos sostenibles en el tiempo; reconocimiento en publicaciones de impacto científico y, contribuciones a la legislación educativa valenciana.

La identificación de los factores incidentes en este caso de éxito, los indicadores de medición del impacto social y, el análisis realizado a través de la incorporación de las voces de las personas investigadas, aportan elementos transformadores para el impacto

social de la TPDv, logrando su sistematización y transferibilidad. Destacan: la introducción de las evidencias científicas en la formación del profesorado, el impulso de una formación del profesorado abierta a la diversidad de agentes educativos, la creación de una red de trabajo solidaria y al servicio de las comunidades educativas y, el aumento de la coherencia profesional y personal a través de la integración de los principios de la teoría del Aprendizaje Dialógico en la actuación docente. Estos elementos establecen el puente entre las evidencias científicas y teóricas, las prácticas cotidianas del aula y las ilusiones de las comunidades educativas, dando lugar a un espacio de formación docente acelerador de la transformación personal, educativa y social.

ABSTRACT

Scientific, Political and Social Impact of Teacher Training Based on Successful

Teaching Actions: The Case of the Dialogic Pedagogical Gathering

"On the Shoulders of the Giants" of Valencia

This doctoral thesis performs a sociological study to establish if the teacher training based on Successful Teaching Actions promotes educational and social improvement and how to do it measurable and transferible to the diversity of formative contexts. For this, it develops the study of the case of The Pedagogical Dialogic Gathering "On The Shoulders of Giants" implemented in Valencia (TPDv), a formative space based on Successful Teaching Actions that is carried out in the Comunidad Valenciana since 2011.

This investigation makes a contribution to overcome the most important challenges in teacher training, specifically in Spain, such as: the promotion of democratic training models, adjusted to scientific and human quality criteria, with an impact in the improvement of the educational communities.

In this sense, TPDv is an investigation of social creation that comes up with a new reality for the improvement of teacher training. The process of analysis can be framed in the communicative methodology of investigation, recognized internationally in the field of Social Sciences by its contribution to the scientific, political and social impact.

Data collection has been carried out through communicative observation, interviews, questionnaires, a discussion group, one communicative biography and the review of the documentary information. For the analysis, a grid of Social Impact Indicators has been developed according to the main international scientific recommendations.

With this, the study identifies the TPDv as a success story due to: an improvement of the results in the schools and high schools; a very high index of transferability of the contents of the training to the classroom; the promotion of pedagogical leaders; recognition in publications of scientific impact and, contributions to the Valencian educational legislation.

The main contribution of the study relies on the identification of the social impact transformative elements of the TPDv, that allow its systematization and transferability. Among them stand out: the introduction of the scientific evidences in teacher training, the momentum of a teacher training opened to the diversity of educational agents, the creation of a solidarity networking at the service of the educational communities and, the increase of the professional and personal coherence through the integration of the principles of the theory of the Dialogic Learning in the educational action.

ÍNDICE

PARTE I	21
Introducción	2
CAPÍTULO I	
Estado de la cuestión	31
1. La formación del profesorado, clave para la mejora educativa y social	32
2. La formación del profesorado a debate internacional	36
2.1. Estudios de amplio rango que aportan claves al debate sobre la efectividad de la formación docente	38
3. Hacia un enfoque de la formación del profesorado basado en la investigación	6
4. A modo de síntesis	2
PARTE II “A HOMBROS DE LOS GIGANTES”	
CAPÍTULO II	
Formación Dialógica: Ciencia, Ilusión y Reencanto con la Profesión Docente	61
1. La Formación Dialógica del Profesorado a la vanguardia del debate internacional	62
1.1. Una formación del profesorado basada en la evidencia y la investigación	63
1.2. Una formación del profesorado acorde a las teorías dialógicas del aprendizaje	68
1.3. Una formación del profesorado para una pedagogía radical	72

2. Actuaciones Docentes de Éxito	76
3. La Tertulia Pedagógica Dialógica como Actuación Docente de Éxito	78

CAPÍTULO III

Impacto científico, Político y Social en la Formación del Profesorado	95
1. A qué nos referimos con <i>Impacto</i> en las Ciencias Sociales	95
1.1. IMPACT-EV: Evaluating the impact and outcomes of EU SSH Research	98
1.2. Algunas reflexiones sobre el desarrollo del Impacto Científico, Político y Social	103
2. A qué nos referimos con Impacto Social en el marco de la Formación del Profesorado	114
2.1. Algunos acuerdos de logro sobre el impacto de la formación continua del profesorado	118
2.2. Cómo aportar evidencia del impacto científico, político y social en la investigación de la formación del profesorado	123
3. Indicadores para la medición del Impacto Social de la formación del profesorado	133

CAPÍTULO IV

Metodología de investigación para el impacto social	141
1. Metodología comunicativa de Impacto Social	143
2. Creación social de impacto y rigor en la investigación	147
3. El Estudio de Caso, enfoque comunicativo e impacto social	150
4. Una reflexión sobre la Heurística Narrativa bajo el enfoque comunicativo	154

PARTE III _ ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

Diseño de la investigación	161
1. Hipótesis de trabajo y Objetivos de la investigación	162
2. Contextualización del Trabajo de Campo	163
3. Fases del estudio	165
4. Fuentes y Técnicas de Recogida de la Información	167
5. Análisis de la Información, Presentación y Difusión de los Resultados	176
6. Criterios de Rigor Científico y Ético	179
7. Limitaciones metodológicas	184

CAPÍTULO VI

¿Es la Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia un Caso de Éxito?	191
1. El caso de la Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia como objeto de estudio	192
1.1 La Tertulia Pedagógica de Valencia y otras actuaciones basadas en evidencias científicas	204
1.2 Características de la Tertulia Pedagógica de Valencia como Actuación Docente de Éxito	214
2. Resultados del Impacto Educativo, Social, Científico y Político de la TPDv	215
2.1 Aplicación del Cuadro de Análisis de Indicadores para la Medición del Impacto Científico, Político y Social en la TPDv	216
2.2 Medición del Impacto Educativo y Social de la TPDv	221
2.3 Medición del Impacto Científico de la TPDv.	251
2.4 Medición del Impacto Político de la TPDv.	255

3. El Aprendizaje Dialógico, rocía y da vida la Tertulia: un análisis desde la voz de los participantes	263
3.1. Creación dialógica del conocimiento	265
3.2. Excelencia y rigor de la tertulia	266
3.3. Esperanza, ilusión y sentimientos	269
3.4. Transformación personal, educativa y social	271
3.5. Red de amistad, solidaridad y libertad	274
4. La comunidad de investigación CREA como fuente de inspiración: calidad científica y humana	277
CAPÍTULO VII	
Conclusiones del Estudio de Caso, La Tertulia Pedagógica Dialógica A	289
<i>hombros de los Gigantes, de Valencia</i>	
1. Contribuciones científicas del Estudio de Caso de la TPDv al debate internacional sobre la formación docente	292
2. Factores de transferibilidad del Caso de Estudio, “La Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia”	299
3. Líneas de investigación futura	302
BIBLIOGRAFÍA	305

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Principios del Aprendizaje Dialógico en el marco de las tertulias pedagógicas dialógicas*

Tabla 2. *Diez criterios para la aplicación rigurosa de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas*

Tabla 3. *Comparativa internacional en el desarrollo teórico y científico de la formación del profesorado*

Tabla 4. *Alcance y tipologías del Impacto Social*

Tabla 5. *Criterios para la identificación del Impacto Político de la Investigación*

Tabla 6. *Orientaciones para la medición del impacto científico de la formación del profesorado*

Tabla 7. *Criterios de Impacto Científico, Político y Social de la Formación del Profesorado*

Tabla 8. *Diseño de investigación de un método mixto multifase en la TPDv*

Tabla 9. *Técnicas de recogida de datos*

Tabla 10. *Técnicas de recogida de datos en relación con los indicadores de impacto científico, político y social*

Tabla 11. *Técnicas de recogida de información asignadas a los centros objeto de estudio*

Tabla 12. *Cuestionario de los centros educativos estudio del caso.*

Tabla 13. *Bibliografía teórica compartida en tertulia entre 2011 y 2016*

Tabla 14. *Indicadores de impacto científico, político y social en la formación del profesorado*

Tabla 15. *Descripción del impacto educativo y social de la TPDv en los centros objeto de estudio*

Tabla 16. *Transferencia de la TPDv a otros contextos de la Comunitat Valenciana*

Tabla 17. *Relación de las contribuciones científicas del estudio de caso de la TPDv sobre los objetivos de estudio*

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Producción sistémica de la investigación de Impacto Social (a)*

Figura 2. *Producción sistémica de la investigación de Impacto Social (b)*

Figura 3. *III Encuentro Nacional de Comunidades de Aprendizaje en Bilbao*

Figura 4. *Participantes de la TPDv los cursos escolares 2011/2012 hasta 2015/2016*

Figura 5. *Impacto en el aprendizaje del centro educativo C3-17*

Figura 6. *Impacto educativo del centro C3- y C3-13 y la incorporación a la TPDv*

Figura 7. *Impacto en la formación y aplicación de AEE en el profesorado de la Comunitat Valenciana*

Figura 8. *Aumento del número de participantes de las TPD 'A hombros de los gigantes' en el año 2016*

Figura 9. *Coste económico invertido en la TPDv*

Figura 10. *Impacto de las políticas educativas en la introducción de la formación basada en evidencias científicas en la Comunitat Valenciana*

“Jesús Gómez y Paulo Freire tenían en proyecto (que se truncó por la muerte repentina de Freire), elaborar un libro en conjunto sobre la pedagogía del brillo en los ojos, sobre cómo la ilusión era la base también de cualquier tipo de proyecto que buscara la transformación social, porque sin ilusión poco se podría hacer; Además, sin ilusión tanto las personas como los proyectos pierden su atractivo”

La Amistad deseada, Elisena Giner, 2011

¿Soñamos? ¿Y si cada año nos reunimos para hacerlo?

Cena con Laura, Raquel, Sara y Susana, 1 de mayo 2014

... es en el reencanto comunicativo que nos encontramos
... a las sombras de ese otro mundo posible

Cena con amigas y amigos del grupo de investigación CREA, 20 diciembre, 2016

PARTE I

INTRODUCCIÓN

Justificación del Tema de Estudio

El presente proyecto de Tesis Doctoral pretende plantear un estudio sobre cuál es la situación actual, a nivel internacional, en la formación del profesorado, concretamente en la formación continua. Pretende exponer contribuciones teóricas y científicas existentes en el campo de la formación docente y la transformación social

En los últimos años se han abierto numerosos foros de debate y estudio sobre qué factores determinan la mejora de los diferentes sistemas educativos. Cada vez existe un mayor consenso internacional acerca de que la calidad docente es el factor más determinante de cara a asegurar la mejora de resultados en los centros de aprendizaje. Ahora bien, el debate sobre cuáles son los factores que garantizan la efectividad docente sigue abierto. Si bien los estudios al respecto apuntan algunos de ellos, la dificultad para verificar el grado de influencia de éstos impide sistematizarlos.

Esta tesis doctoral surge del deseo de profundizar en el campo de la formación del profesorado y aportar alguna contribución que verse a cerca de algunos de los consensos internaciones más relevantes al respecto. Los estudios actuales que proliferan con éxito en la formación del profesorado con impacto social están abriendo el debate sobre tres aspectos fundamentales. El presente Estudio de Caso pretende aportar evidencias evidencias al respecto.

En primer lugar, se habla de que para obtener una formación del profesorado que mejore los resultados escolares y la vida de las comunidades educativas requiere establecer puentes entre la práctica educativa y las evidencias científicas en la educación. Se requiere una formación del profesorado rigurosa y con carácter epistemológico e investigador, que aporte profesionales críticos capaces de liderar proyectos educativos transformadores y superadores de desigualdades sociales.

En segundo lugar, se requiere una formación que tenga en cuenta, la evidencia. Se habla en este caso de la evidencia en términos de resultados. Es decir, interesa una formación del profesorado, que más allá de evaluarse por encuestas de satisfacción, se reflexione desde la mejora educativa y social que está aportando o que por el contrario, no está consiguiendo.

En tercer lugar, la sociedad actual requiere profesorado que aspire a ser un intelectual dialógico. Personas éticas, rigurosas y que cultiven los sentimientos en las comunidades educativas. Profesionales preparados para dinamizar a las comunidades educativas y diálogar con ellas para construir el futuro de los chicos y de las chicas.

La investigación realiza un análisis profundo de la Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia “A hombros de los gigantes: Actuaciones Educativas de Éxito para una escuela inclusiva” (TPDv), que integra los avances de la Teoría del Aprendizaje Dialógico y las Actuaciones Educativas de Éxito, como su marco teórico y científico. Con carácter general, se pretende elaborar un estudio que identifique claves que aseguren que la formación continua del profesorado contribuye a desarrollar el pleno derecho a la educación de las niñas y de los niños, entendido éste como un paso más en la igualdad de oportunidades, no sólo como el acceso a la educación, sino también a los buenos resultados. Si concretamos una formación del profesorado que mejore la educación más

allá de las variables contextuales, a través de actuaciones transferibles a la diversidad de contextos formativos, muy probablemente nos permitirá discernir algunos criterios que aseguren la calidad del profesorado y, por ende, la mejora educativa. Aportar avances en este campo de conocimiento permitirá acotar el debate sobre cómo contribuir a preparar profesionales de la educación que aseguren la excelencia.

Mi relación con la formación es desde joven. A los catorce años desde el colegio de los jesuitas donde estudiaba, ya comenzaba mi andadura en las formaciones de monitor de tiempo libre. Desde entonces, todos los años he participado de espacios muy diversos en la formación. Tanto en el ocio y tiempo libre, como en escuela de adultos, en movimientos de barrio, en la educación especial, en la promoción de los derechos humanos, de la infancia y la igualdad de género. Descubrí entonces mi vocación de entrega a la participación social y la he trabajado con personas muy diversas en contextos, algunos de ellos muy difíciles, con profunda ilusión y esperanza.

Desde que terminara la formación de magisterio y posteriormente de psicopedagogía en el año 2003 y 2006, he trabajado en diferentes contextos siempre atendiendo a personas en riesgo de exclusión.

En el año 2009 entré como asesora de escuela inclusiva en el centro de formación del profesorado de la ciudad de Valencia. Mi trabajo se dirigía muy especialmente a centros de especial dificultad por desventaja social y cultural. Estudié y trabajé intensamente por promover espacios de formación y diálogo que ofrecieran alternativas exitosas para las escuelas y combiné todo tipo de metodologías. En 2011 fue cuando conocí en profundidad el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito del proyecto Includ-ed. Es entonces cuando se inicia una transformación en la formación del profesorado en Valencia, concretamente en el

ámbito de escuela inclusiva, que hasta ahora no habíamos hecho. Unir en las propuestas formativas y educativas las evidencias científicas, la promoción de los sentimientos y valores y, la transformación social, en mi trayectoria profesional y personal fue un descubrimiento que me transformó y, al igual que muestra la investigación, también, a muchas otras personas.

Posteriormente, en el año 2013 continué mi trabajo desde la Conselleria d'Educació de València, coordinando el ámbito de formación en Escuela Inclusiva en la Comunitat Valenciana durante tres años. Estos años de trabajo estuvieron caracterizados por incluir en los programas de formación sobre inclusión educativa en el territorio valenciano, las actuaciones y orientaciones educativas con aval de la Comunidad Científica Internacional. Trabajo que ha sido valorado y reconocido tanto a nivel nacional por el MEC, como a nivel internacional por la revista *Qualitive Inquiry*, de impacto en primer cuartil, así como, el proyecto IMPACT-EV, del 7º programa marco europeo.

La TPDv, es una investigación de creación social. Es decir, investigamos aquello que hemos ido creando, recreando y enriqueciendo durante todo el proceso de investigación. Este trabajo es una primera muestra de un análisis que pretende seguir creciendo y debatiendo como hacer de la formación del profesorado una oportunidad de éxito y transformación para las comunidades educativas.

Este movimiento social y educativo, impulsado desde la formación del profesorado y en red con otras comunidades autónomas y países, ha quedado reflejado, entre otros aspectos, en:

- la red valenciana de centros educativos Comunidad de Aprendizaje.
- el equipo de líderes docentes formadores en Actuaciones Educativas de Éxito

- la red de seminarios de formación dialógica del profesorado no universitario “Actuaciones Educativas de Éxito para una Escuela Inclusiva”,
- la sub-red universitaria de comunidades de aprendizaje, valenciana (SUCAV)
- la inclusión de líneas estratégicas de formación del profesorado para una escuela inclusiva acorde a las recomendaciones europeas e internacionales.

Mis estudios de máster, realizados entre 2012-2014 fueron en “Investigación aplicada en estudios feministas, de género y ciudadanía” por la Universitat Jaume I de Castelló. En este sentido, y con la suerte de poder vincular la trayectoria profesional como asesora y el inicio de mi trayectoria como investigadora, se promovieron numerosos espacios de formación y asesoramiento en Socialización Preventiva de la Violencia de Género, lo que ha posibilitado el trabajo conjunto de las familias y las escuelas en aras a la cohesión social de las comunidades. Algunos de los impactos más significativos al respecto y que posteriormente se analizarán son:

- la creación de un equipo de convivencia dialógica que pretende formar y acompañar al profesorado y comunidades educativas en la erradicación de la violencia de las escuelas,
- la constitución del *Grupo de mujeres Sherezade: dialogando el feminismo*, que pretende contribuir a la promoción de relaciones igualitarias en los entornos socioeducativos y,
- la incorporación a la legislación valenciana de orientaciones para la superación de la violencia de género y la mejora de la convivencia, basadas en evidencias científicas.

Mi inquietud mas fuerte cuando entré a formar parte del Servicio de Formación del Profesorado en la Conselleria d’Educació fue, intentar dar respuesta a las necesidades

tremendas de mejora educativa que requiere la formación del profesorado en España. Ya sabíamos entonces, por diversas recomendaciones europeas, que además de los malos resultados, el sistema educativo no daba respuesta a las desigualdades sociales y contribuía, incluso a aumentarla, en muchos contextos. Mi trabajo y análisis en la formación docente siempre fue encontrar la forma de generar espacios de movilización docente ilusionada y preparada para ofrecer un futuro, cada vez mejor, a las nuevas generaciones. Las tertulias pedagógicas dialógicas unen, a mi parecer, dos misiones muy importantes en la formación del profesorado. Por un lado, prepara en conocer las mejores aportaciones en materia educativa que están ofreciendo mejoras educativas y sociales en diversidad de contextos. Por otro lado, construyen comunidad y redes de colaboración, que dotan de atractivo e ilusión la labor de educar. Este es el motivo por el cual, considero relevante seguir profundizando en esta línea de investigación sobre la formación del profesorado a través de Actuaciones Docentes de Éxito y, cómo medir y favorecer su impacto social.

Presentación de la investigación

Para ello la investigación se organiza en tres partes que a continuación presento.

La primera parte hace relación con una presentación del estado de la cuestión a nivel internaciona sobre la formación del profesorado y su impacto educativo y social. En este análisis se introducen diversos estudios que nos permiten enfocar el posterior desarrollo de la investigación y, valorar los interrogantes principales en el campo de estudio.

La segunda parte, que se ha denominado “A hombros de los gigantes”, describe el marco teórico del proyecto en tres ámbitos. En primer lugar, la conceptualización de la

formación dialógica del profesorado, en una reflexión teórico-científica, que justifica cómo este modelo formativo puede ofrecer una respuesta eficaz a los retos actuales. En segundo lugar, se analiza las aportaciones más recientes que a nivel internacional están surgiendo para definir qué es el impacto social en la investigación, en el campo de las ciencias sociales. Este capítulo realiza un estudio en profundidad para justificar y valorar cómo argumentar y transferir estas mediciones de impacto, al ámbito de la formación del profesorado. Para elaborar este análisis se toma como referencia el cruce de información elaborada por diversos estudios en la formación docente y de adultos, para definir, con cierta concreción, indicadores de medición del impacto social. El último capítulo de esta sección elabora una reflexión teórica que enmarca las claves principales que difinen la forma de abordar metodológicamente el Estudio de Caso.

La tercera y última parte hace referencia al estudio empírico. En esta parte se presenta tanto la información más objetiva, como los relatos que dan voz a algunas de las personas participantes de la tertulia. Los tres apartados principales que se abordan son: un análisis en profundidad de la TPDv para sistematizar su trabajo y estudiarlo a la luz de las principales contribuciones sintetizadas en el marco teórico; un análisis del impacto educativo, social, científico y político de la TPDv, a través del cuadro de observación de indicadores. A través de los ítems seleccionados presentamos de forma organizada toda la información encontrada al respecto y que estima el grado de Impacto Social alcanzado. Por último, se realiza una reflexión profunda sobre la aportación de la TPDv a crear un cuerpo docente crítico, dialógico y capaz de establecer liderazgos compartidos y comunitarios que promueva aportaciones y creaciones sociales para la mejora educativa valenciana.

El análisis del estudio finaliza con una reflexión sobre la importancia del trabajo en

red de amistad y solidaridad para una mayor sostenibilidad y alcance de los impactos sociales.

CAPÍTULO I

Estado de la Cuestión

Este primer apartado presenta una revisión sobre cuál es el debate actual a nivel internacional con respecto a la incidencia de la formación del profesorado en la mejora escolar. Históricamente se ha considerado un factor importante la formación del profesorado, tanto la inicial como la continua, que acompaña el desarrollo profesional docente. Ahora bien, este interés no ha revertido necesariamente sobre el incremento de estudios para valorar cómo esta formación puede ayudar a la mejora educativa y social del alumnado. Especialmente, la formación continua del profesorado es un campo que todavía necesita de debate desde un prisma que aúne la mirada científica, política y social, que pueda dotarla de efectividad a la hora de convertirse en un factor concurrente del éxito escolar.

La revisión que se muestra a continuación, combina revistas de elevado factor de impacto e indexadas en las bases de datos, casi exclusivamente, dentro del campo de las Ciencias Sociales, algunos libros e informes de investigación más relevantes y citados en los últimos años en el campo objeto de análisis y financiados por organismos de prestigio en el campo de la investigación educativa. Igualmente se han tenido en cuenta discusiones científicas, contribuciones y enfoques que están actualmente presente en

el debate internacional. La mayoría de la bibliografía se sitúa a partir del año 2000, dado el aumento de interés en la discusión internacional al respecto. Especialmente a nivel europeo este interés creció a raíz de la estrategia Horizonte2020, al respecto de cómo mejorar la educación y el protagonismo clave que ocupa el profesorado en su éxito, preocupaciones que ya introducía con fuerza el Libro Verde de la formación docente en Europa (Buchberger, Niechoff, Obrist, DeKoekoek-Doll, & Dünser, 2000). Con mayor profundidad se ha analizado la literatura a partir del año 2005, cuando se genera una importante proliferación de estudios de amplio rango en la formación del profesorado, en todo el mundo.

1. La formación del profesorado clave para la mejora educativa y social

Existe un amplio acuerdo en que los contextos educativos en el s. XXI han cambiado y requieren aún más cambios porque, entre otras cosas, ya no son tan instructivos como sociales, lo que exige una preparación del profesorado ajustada a las dimensiones interculturales, contextuales, psicológicas y de relaciones sociales para que el alumnado se integre plenamente en los procesos de aprendizaje. La calidad en el profesorado desde comienzos de siglo se mide de forma diferente y se espera que promueva el desarrollo individual del alumnado, la gestión de los procesos de aprendizaje del aula, el desarrollo de toda la escuela como una comunidad de aprendizaje y las conexiones con la comunidad local y el entorno social que la rodea. Esto hace que las demandas al profesorado sean cada vez más complejas, lo que les requiere la capacidad de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía en la que se espera que sean *aprendices autodirigidos*, capaces y motivados para seguir aprendiendo durante toda la vida. El consenso persiste también en situar la responsabilidad de los gobiernos en asegurar unos sistemas de educación y concretamente de formación, de alta calidad,

eficientes y equitativos, para desarrollar el potencial competitivo y la cohesión social. Un profesional que partiendo del análisis contextual sea capaz de ofrecer respuestas ajustadas a una sociedad en constante evolución, combinando la enseñanza para todas y todos con el respeto a las diferencias individuales. Es decir, dotado de autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad (García, 1998; OECD, 2005; EC, 2006; Beck, 2009; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009). Este cambio educativo hizo que la formación del profesorado se convirtiera en un tema de actualidad, preocupación y debate, no superado hoy en día y sobre el que algunos autores se preguntan si estamos buscando la respuesta en los lugares adecuados (Marcelo, 2002; Vega, 2005). En este sentido, es que el presente estudio presentará muestras de este debate internacional y una nueva pregunta que pueda contribuir a orientar el debate más cerca de aquellos contextos de estudio en los que podemos encontrar indicios de soluciones futuras.

El impacto de la calidad docente en los resultados del alumnado es un aspecto para el que existe un amplio consenso contrastado en numerosos estudios (García, 1998; Marcelo, 2002; Darling-Hammond, 2006; Moriña & Parrilla, 2006; Torres, 2006; Korthagen & Kessels, 2009; Boyd, Grssman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009; TEDS-M, 2006-2010; Revenga, 2010; Darling-Hammond & Rothman 2011; MEC, 2013; Bacher-Hicks, 2016), recomendaciones internacionales (OCDE, 2005; Asia Society, 2015) y europeas (EC, 2006; EC, 2007). Todos ellos sitúan la calidad docente como variable constante en el impacto educativo. Algunos estudios lo enuncian con afirmaciones contundentes como que *'la capacidad del profesorado sería el único determinante fuerte en funciones de producción de la educación'* (MEC, 2013) o el ingrediente más importante de la escuela cuando se trata de rendimiento de los estudiantes (Aisa

Society, 2015). Como dicen algunos informes, su influencia es mucho mayor de lo que puedan serlo los efectos de la organización, la dirección, las condiciones financieras o el número de alumnado por aula. Esto convierte al profesorado en la herramienta más potente que poseen los sistemas educativos para asegurar que el alumnado se incorpore a la vida social de un mundo que cambia vertiginosamente (EC, 2007; Hanushek, 2011).

Estas afirmaciones nos llevan a pensar que, si la formación del profesorado tiene como principal cometido mejorar la profesión docente y dotarlo de las herramientas necesarias para ejercer su práctica con eficacia, la formación se puede convertir en un factor *sistemáticamente clave* para la mejora de los actuales sistemas educativos (educaine, 2014). El debate que sigue abierto y sobre el que el presente estudio pretende arrojar luz, se centra en cómo organizar una formación del profesorado, tanto inicial como continua, que asegure el impacto educativo y social esperado y, nos permita avanzar en materia educativa en la Estrategia Europea 2020.

En esta línea, se observa como los estudios introducen cada vez más avances en la relevancia que esta formación toma respecto a su impacto social general, es decir, no sólo mejora el rendimiento escolar del alumnado, también el nivel laboral, por encima incluso de otros factores incidentes que se vienen estudiando como es el efecto de los compañeros de aula. La relevancia de la formación del profesorado para garantizar una educación de calidad no estriba exclusivamente en consolidar sistemas educativos que garanticen la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, sino en alcanzar escuelas que den respuesta al objetivo de la Unión Europea de desarrollar sistemas educativos de alta calidad que sean equitativos y exitosos para todo el alumnado sin distinción y que repercutan en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

para todas y todos (E.C., 2000; Moriña & Parrilla, 2006). Por tanto, se trata de un enfoque educativo más holístico en relación con la efectividad de la educación, el cambio y la mejora, un modelo educativo que promueva el aprendizaje profundo para todas las personas (Hargreaves & Fink, 2006).

Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, enunciaba en la Cumbre Internacional sobre la profesión docente que se celebra anualmente que:

‘(...) reconociendo que la educación es el gran igualador en la sociedad, el reto para todos nosotros es equipar a todos los maestros con las habilidades y herramientas necesarias para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo para sus estudiantes’
(ISTP, 2015)

En cambio, el informe europeo sobre eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación reconocía ya entonces, que la mayor parte de los sistemas existentes de educación y formación reproducen y acentúan las desigualdades ya presentes (EC, 2006). Esto sitúa la mirada de esta investigación en los estudios e informes de aquellos países con más alto rendimiento y que a su vez han demostrado que excelencia y equidad son dos logros posibles no excluyentes entre sí (Asia Society, 2015). Por este motivo principalmente, el presente estudio aborda un análisis que vincula y profundiza en la formación del profesorado, concretamente, la formación continua del profesorado, y los estudios al respecto del impacto social en la investigación y en la educación.

En la actualidad, hablar de eficacia en la labor docente, más allá de la instrucción, como indicábamos anteriormente, supone más que nunca, hacer de la enseñanza una vía para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y lograr los objetivos de la enseñanza, pero inevitablemente hace referencia también a mejorar sus vidas a través de la

educación y garantizar su participación social futura en las mejores condiciones posibles (Darling-Hammond, 2006).

2. La formación efectiva del profesorado a debate internacional

Las preocupaciones que existen en torno a lo que dificulta una formación del profesorado efectiva son diversas. Hay amplio consenso en que una de las barreras principales es la escasa conexión existente entre la formación del profesorado, el desarrollo profesional de los docentes y las necesidades que presenta la escuela y el estudiantado de cara a construir el mañana. Por eso, en la actualidad la mirada internacional y europea está analizando especialmente solo aquellas estrategias de formación docente utilizadas en aquellos países que están obteniendo una mejora educativa significativa (OECD, 2015).

La última cumbre internacional sobre la profesión docente que reúne a ministros de educación y líderes sindicales del profesorado de la diversidad de países aporta en su informe *Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession* (Asia Society, 2015) evidencias internacionales en el campo de la enseñanza, en concreto, analiza y expone a debate el trabajo llevado a cabo en Japón, Singapur y Finlandia. Los principales aspectos que señala para contribuir a la alta calidad de la profesión docente son: la necesidad de cambios fundamentales en la organización de las escuelas, contribuir al desarrollo profesional a través de estrategias de formación colaborativas y vincular estrechamente la formación docente al impacto educativo.

En esta línea ya se pronunció también el informe *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005) que orienta políticas educativas comunes a todos los países haciendo hincapié en priorizar la calidad del

profesorado (sobre la cantidad), desarrollar perfiles docentes que vinculen su formación al rendimiento del alumnado y la mejora educativa, potenciar un desarrollo continuo del profesional docente, favorecer una formación flexible y consolidar una transformación de la profesión docente rica y excelente en sus conocimientos. Posteriormente los estudios e informes insisten, además, en la importancia que las actividades de formación y desarrollo profesional se realicen en las escuelas, centradas en los problemas de la práctica para asegurar su mayor impacto en la actividad docente (TALIS, 2013; OECD, 2015). El estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey), si bien tomamos en consideración las conclusiones que en los estudios tanto de 2008 como de 2013 se van extrayendo, no es escogido como uno de los estudios de referencia para el debate que en este proyecto se plantea ya que, en sí mismo, no está dirigido a la evaluación docente en función de la mejora educativa del alumnado y, se basa fundamentalmente en cuestionarios de opinión docente, que no nos permite analizar contribuciones vinculadas a la mejora del rendimiento estudiantil (Méndez, 2015). Aquí se encuentra una de las partes más importantes de este debate a nivel internacional. Los estudios que están proliferando en el presente siglo, están tratando de relacionar la formación docente, con la calidad y efectividad de su labor profesional y su repercusión en el éxito educativo del alumnado, buscando respuestas respecto a los criterios y variables que correlacione estos tres aspectos (Nuffield review 14 – 19, 2003-2005; Darling-Hamond, 2006; TEDS-M, 2006-2010; Includ-ed; 2006-2011; HertsCam Network 2009-2013; Toom, 2010; Hanuseck, 2011; Harris & Sass, 2011)

2.1 Estudios de amplio rango que aportan claves al debate sobre la efectividad de la formación docente

Se indicaba que uno de los retos de la formación del profesorado, tradicionalmente, ha sido conseguir que aquello que se aprende en los cursos de formación se aplicara en las aulas con el alumnado. Un estudio longitudinal coordinado por la fundación Nuffield (<http://www.nuffieldfoundation.org/>) reconocida en Reino Unido por sus investigaciones y análisis sobre cómo fomentar las oportunidades educativas y el bienestar social de todas las niñas y niños sin distinción, realizó una revisión durante 6 años de la educación y formación del profesorado incidente en el alumnado entre 14 y 19 años, en el periodo comprendido entre 2003 y 2009. Es considerada una de las investigaciones más profunda y rigurosa llevada al respecto en Reino Unido (Pring, et al., 2012). Una de las contribuciones más importantes y novedosas fue lo que se denominó “Educational Effective Practice Transfer” [Transferibilidad de las prácticas educativas efectivas]. Las aportaciones de este estudio concluyeron que las mejores prácticas a difundir entre los centros educativos se transfieren de forma más efectiva a través de las redes de confianza del profesorado. En concreto, se determinaba que la difusión a través del gobierno de manuales de buenas prácticas ha sido menos útil y que, por lo tanto, aquellas actuaciones docentes relevantes para transferir a las aulas los aprendizajes adquiridos en los espacios formativos no ha de ser tanto a través de la elaboración de materiales y recomendaciones como, contribuyendo a generar redes de colaboración y trabajo conjunto entre el profesorado (Fielding, et al., 2005; Hayward, 2006). Por otro lado, Goddard (2000) sugiere las visitas de escuelas de éxito y la grabación de escuelas efectivas como una estrategia útil cuando las escuelas son

similares en tipo de población y dotación de recurso. El estudio elaborado por Nuffiel no obtenía datos concluyentes ni transferibles al respecto, si estas visitas no estaban englobadas en marcos de formación del profesorado más amplios que incidan en la búsqueda del impacto educativo (Hayward et al., 2006).

En esta línea, el estudio realizado por Linda Darling-Hammond y que recoge en su publicación *Powerful Teacher Education, Lessons from Exemplary Programs (2006)*, muestra la selección exhaustiva de siete programas de éxito en la formación del profesorado en los E.E.U.U. que ahondan en qué tipo de colaboraciones y relaciones entre la teoría y la práctica educativa ayuda a la efectividad de la formación docente. Entre la diversidad de programas se reflexiona sobre aquellos criterios comunes que proporcionan al docente una formación de calidad, tanto a través de las universidades como de las escuelas. Esta búsqueda de estrategias comunes ya da un primer paso en la búsqueda de algunas orientaciones que puedan ir extrayéndose desde la investigación educativa para generar transferibilidad en la formación docente. Principalmente el estudio destaca cuatro claves para tener en cuenta en el diseño de programas de formación docente efectivos (Darling-Hammond, 2006):

1. la creación de puentes de conexión entre la investigación educativa, las corrientes teóricas y la práctica educativa, lo que posibilita que el docente adquiera mayor capacidad para desarrollar estrategias educativas que le permitan resolver los retos que en la cotidianidad del aula se le planteen, así como una mejor preparación para identificar aquellas áreas de mejora en su labor profesional;

2. la participación (investigadora) del profesorado en proyectos de investigación acerca de la enseñanza;
3. la autobiografía y autorreflexión que le permita comprender e identificar sus propias creencias y valores educativos, sus propias estrategias de aprendizaje y las identidades culturales propias y de los demás;
4. el desarrollo de la profesión docente de forma colectiva, considerando a las compañeras y compañeros de trabajo como '*socios*' con los que abordar la intervención educativa.

Posteriormente, en su estudio realizado sobre *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems (2010-2011)*, esta vez con una mirada en clave internacional, se centra en identificar las mejores prácticas en la mejora de la calidad docente. Para ello, se observaron ejemplos de sistemas educativos con buen desarrollo como son los de Finlandia, Ontario y Singapur y se valoraron aquellas claves coincidentes en todos ellos que permitieran extraer criterios aplicables a otros contextos. El análisis identificó cinco actuaciones que la investigación relacionó con el éxito del estudiante (Darling-Hammond & Rothman, 2011):

1. crear un sistema o plan integral que organice un trabajo e incidencia sistematizada sobre la formación docente, con la finalidad de promover maestros eficaces y líderes educativos, asegurando su presencia en el mayor número posible de escuelas;
2. *hacer las cosas bien* desde el principio, es decir, fortalecer la formación inicial del profesorado, así como la contratación y selección de los futuros maestros con rigurosidad y excelencia. En la misma línea el informe *Rethinking Education* de la

Comisión Europea (2012) constata también que la mejora de la educación pasa por mejorar la formación inicial del futuro profesorado;

3. dotar de atractivo la profesión docente, que según se ha observado en los tres sistemas estudiados, guarda relación en función de cada territorio, tanto con percepciones e interacciones socioculturales como con cuestiones de retribución económica. En contra de algunos mitos populares que atribuyen el atractivo exclusivamente a la última cuestión;
4. invertir en la formación continua para que el profesorado trabaje en colaboración y aprenda junto durante el horario lectivo;
5. y, por último, promover el liderazgo colectivo de alta calidad, para fortalecer la enseñanza y construir una visión de la escuela que todo el profesorado comparta. En esta misma línea ya se venían pronunciando otros estudios realizados tanto en contexto europeo como internacional, en los que se concluye que cuantos más profesores se involucran en el liderazgo de la escuela, mayor es el potencial de ésta para conseguir la mejora educativa (Hargreaves & Fink, 2006; Hargreaves & Goodson, 2006; Mujis & Harris, 2006).

Progresivamente, los estudios han ido dando un giro más profundo en su búsqueda hacia una formación del profesorado medida en base a la evidencia sobre la mejora académica del alumnado. Es decir, más allá de recoger la información de la formación docente por encuestas de valoración y satisfacción, se analiza su impacto en el rendimiento educativo. Si los recursos que invertimos en la formación revierten en una mejora educativa del alumnado (Marcelo, 2002).

En esta línea, un estudio también muy citado¹ es el publicado por Harris & Sass (2007) que realizaron un análisis longitudinal, midiendo los efectos de la formación conforme a su impacto en el alumnado de las escuelas públicas de todo el estado de Florida, atendiendo al rendimiento de los estudiantes en matemáticas y lectura en cada uno de los grados entre el tercer y el décimo grado (lo que corresponde a un rango de edad entre los 8 y 16 años) durante los cursos escolares 1999-2000 a 2004-2005. Los resultados concluían con dos factores más influyentes en la mejora del rendimiento en las áreas instrumentales. Por un lado, la formación del profesorado centrada en dotar mayor conocimiento sobre los contenidos a impartir (formación centrada en el contenido, en el “qué” más que en el “cómo”) era significativo en el caso de las matemáticas en las etapas intermedia y secundaria. En segundo lugar, los datos mostraban que el profesorado más experimentado se asociaba a mejores resultados. Esta última correlación, semejante en otros estudios, se toma en cuenta considerando que, en muchas ocasiones, el profesorado con mayor experiencia se encuentra ubicado en centros con mejores niveles educativos, en general. Respecto al análisis realizado sobre la formación continua del profesorado no dirigida al contenido, es decir, en cuestiones más pedagógicas, el estudio concluía que tiene poco o ningún efecto en la capacidad de los maestros para mejorar el rendimiento estudiantil. Estas conclusiones aparecían coherentes a otros análisis realizados (Jacob & Lefgren, 2004; Garet et al., 2008; Garet et al., 2010). Entre las valoraciones del estudio, es tan poca la relación entre la formación del profesorado, tanto inicial como continua, que llega a valorarse

¹ Más de 1000 citas según el google académico https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Teacher+Training%2C+Teacher+Quality%2C+and+Student+Achievement&btnG) y considerado por la WOS uno de los artículos incluido en el 1% de los mejores artículos de su campo académico en 2017 https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=F69jtD6iRJBYruePy2R&page=1&doc=1)

innecesarios los estudios pedagógicos y de educación y, por el contrario, apostar más por especialidades no educativas. Estas conclusiones no son coincidentes con los análisis llevados a cabo por Darling-Hammond (2000) en los Estados Unidos desde la inferencia de datos obtenidos por diferentes fuentes desde las administraciones educativas competentes.

Posteriormente, un análisis comparativo internacional sobre la formación de los futuros profesores de matemáticas de Educación Primaria y Secundaria, *TEDS-M, Teacher Education Study in Mathematics* (2006-2010), en el que han participado 17 países, entre ellos España, aporta al debate del análisis internacional aspectos sobre cómo los futuros docentes suelen asimilar las ideas de sus profesores, por lo que la única forma de que cambien de creencias es que sus profesores cambien. Nombra también, el efecto positivo de la motivación intrínseca del docente sobre los conocimientos que imparte, en los resultados educativos, por encima de factores como el salario, la seguridad o el empleo, que contrariamente provoca un efecto negativo sobre la adquisición de conocimientos. Por otro lado, el estudio apunta también, al igual que el mostrado anteriormente, la relación que se establece entre el conocimiento que posee el profesorado sobre la materia y el porcentaje de conocimiento adquirido por el alumnado.

Respecto al estudio llevado a cabo en los E.E.U.U. y publicado por Hanuseck (2011) sobre el beneficio económico y salarios según la calidad docente, realiza una revisión sobre el impacto de la calidad docente en la educación de los niños y de las niñas. Concluye, en sintonía con los estudios anteriores que, es un factor sistemáticamente clave que, además, aparece diferenciado en las propias escuelas y mostrado a través de los resultados obtenidos por el alumnado de aulas diferentes conforme al docente

asignado. Tanto es así que los indicadores de logro en el alumnado pueden llegar a diferenciarse en medio curso académico o más, incluso en un mismo año, pudiendo convertirse en diferencias tan grandes que puedan dificultar enormemente su recuperación (Hanuseck, 2011). Otra de las conclusiones relevantes que cita el estudio es que la mejora educativa del alumnado tampoco ha podido identificarse con unas características personales determinadas del profesorado. Estas conclusiones permiten dotar de importancia a los estudios que se introducía con anterioridad como el de Darling-Hammond (2006) y Darling-Hammond & Rothman (2011) en su intento por extrapolar unas orientaciones generales sobre las actuaciones docentes y no tanto, sobre las características individuales del profesorado. Otro de los indicadores que este estudio analizó y que es popularmente debatido, es la influencia en el rendimiento estudiantil por impacto de la reducción de las ratios asignadas. Al respecto no se observaron datos significativos que relacionaran la incidencia del número de alumnado por clase con el rendimiento alcanzado por los mismos salvo cifras de excesivo coste económico como podrían ser la atención del docente por cada ocho estudiantes (Hanusheck, 2011).

Con respecto a esta primera parte del análisis, más centrada en valorar la diversidad de contribuciones al respecto de la efectividad docente y la mejora educativa. Un aspecto que también aparece reconocido en la diversidad de referencias, estudios e informes es, la importancia de la formación del profesorado, vinculada al liderazgo docente y la mejora escolar.

El estudio Nuffield Review 14-19 (2003-2009) que se introducía al inicio del apartado, introducía ya algunos hallazgos respecto al liderazgo docente y el impacto social y concluye que un espacio de formación docente alcanza mayores índices de impacto

social en la media se convierte en inspiración y propulsor de otros espacios de mejora docente e incluso en la promoción de líderes pedagógicos, que impulsan nuevas iniciativas de aprendizaje docente exitosas. Es lo que denominaron “Practice creation” (Fielding, et al., 2005).

Al respecto se observa una gran coincidencia en la relevancia de promover una construcción colectiva del conocimiento y la conexión entre la teoría, la práctica y la investigación. En esta línea destaca también en la actualidad el trabajo HerstCam Network, realizado por Frost (2009 – 2013) y que se desarrolla en la University of Cambridge. A través de un análisis sistemático de la intervención docente y, a través de la narración de relatos, se contribuye con la creación dialógica de conocimiento sobre la práctica educativa que está permitiendo al profesorado mejorarla (Frost, 2013). El estudio introduce parámetros para la medición de la mejora educativa en términos, ya no solo de mejora del rendimiento estudiantil sino también del impacto social generado. Es por esto, que será una referencia útil de cara a valorar en el presente estudio la conexión deseada entre la formación continua del profesorado y su Impacto Social en las comunidades educativas.

Desde el punto de vista del liderazgo docente, otros estudios en España han proliferado con una perspectiva teórica y científica que vincula la formación del profesorado y su liderazgo con la incorporación de las familias y agentes educativos de la comunidad influyentes en la vida de los niños y las niñas, para asegurar su impacto en la mejora educativa y social (Flecha, 1997; Includ-ed 2005 – 2011); esto es, abrir la formación del profesorado a la participación a familiares, voluntariado, asesorías, vecindad y otros miembros de la comunidad educativa a través de la construcción interactiva de significados (Aubert, et al. 2009). En la misma línea, otras aportaciones

teóricas inciden en la importancia de la práctica educativa reflexiva y formativa incorporando a las familias y la comunidad, incluyendo una formación docente que atañe a todos y todas, para mejorar y caminar hacia una escuela inclusiva y exitosa (Moriña & Parrilla, 2006; Ibernón, 2007).

Vemos pues, con diversidad de enfoques, que existe una mayor incidencia desde la teoría y estudios científicos, en vincular la formación del profesorado a procesos de mejora del alumnado, y recabar evidencias de que así sucede.

3. Hacia un enfoque basado en la investigación

En la medida en que somos racionales, en la medida en que razonamos y pensamos, adoptamos una actitud social hacia el mundo que nos rodea, críticamente en el caso de la ciencia, sin sentido crítico en el caso de la magia (Mead, 1973).

Es en este contexto de una valoración de la formación docente basada en la evidencia por su impacto en la mejora educativa que genera, donde se plantea a nivel internacional tanto en la formación inicial como continua del profesorado, lo que se ha llamado, entre otras formas, como el giro hacia la “Formación del Profesorado basada en Evidencias” [Evidence-based Teacher Education] (Cochran-Smith & Egan, 2005; Bolívar, 2012; Zeichner, 2012). Lo que implica el uso de aquellas herramientas y técnicas que promueven el aprendizaje de los estudiantes de conocimientos pedagógicos empíricamente validados y poner las evidencias científicas contrastadas a nivel internacional al servicio de la mejora educativa (Dunn, et al., 2013; Alton-Lee, 2011).

En el análisis a nivel internacional se destacan dos consensos claros respecto a la formación del profesorado basada en la evidencia. Un primero, que se presentaba con mayor detalle en el apartado anterior y, que guarda relación con la necesaria recogida de información sobre el impacto de la formación docente sobre la mejora educativa del

alumnado, es decir, contribuir a diseñar estrategias en la que esta formación se pueda recoger y medir en términos de impactos educativos en las escuelas. En segundo lugar, la formación del profesorado ha de impartirse en la diversidad de áreas y disciplinas, recogiendo las evidencias contrastadas y puestas a debate público, sobre aquello que ya está contrastado que incide en el buen aprendizaje del alumnado.

El último estudio en profundidad sobre la formación del profesorado y que a continuación se presenta, introduce estos dos consensos internacionales sobre la formación del profesorado. Se desarrolla en Finlandia y analiza un modelo de formación inicial del profesorado bajo un enfoque de la investigación que lleva desarrollándose durante al menos 30 años y que ha verificado su mejora educativa en el alumnado. La formación basada en la investigación bajo este enfoque se concibe, desde la formación inicial del profesorado, como una capacitación en la lectura de la literatura científica y teórica de los avances educativos, del debate en la investigación internacional actual, así como, la redacción de ensayos, análisis de estudios de caso y otros métodos relacionados con la investigación. Este enfoque formativo contribuye a la promoción del profesorado capaz de basar sus decisiones pedagógicas en su quehacer diario, en fundamentos teóricos y científicos. Por tanto, su principal cometido no es la producción de nuevos conocimientos y resultados novedosos sobre la investigación educativa, sino más bien, indagar y descubrir aportaciones, tanto teóricas como prácticas, sobre la aplicación de la investigación en la docencia. Contribuir a desarrollar sobre la práctica docente las contribuciones científicas y teóricas de mayor rango a nivel mundial. Esta formación docente analizada en base a los resultados del caso finlandés vislumbra a un cuerpo docente más capaz de responder los desafíos del futuro (Toom, et al., 2010; Sahlberg, 2011).

En la misma línea el proyecto de investigación Includ-ed (2006-2011) llevado a cabo por catorce países de la Unión Europea en su sexto programa marco y que fue considerada por la Comisión Europea una de las diez mejores investigaciones financiadas por su reconocimiento e impacto social, forma parte de este giro hacia una educación y una formación del profesorado basada en las evidencias científicas a través de la detección de lo que se denominó las Actuaciones Educativas de Éxito. En concreto, en la formación del profesorado se enunciaron las Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Includ-ed (2006-2011), en el marco de las sociedades dialógicas actuales, contribuye además por destacar una formación del profesorado que ponga en práctica la construcción del conocimiento a través del diálogo igualitario, tomando en cuenta las voces de todos los agentes implicados en la educación del alumnado y que asegure la no agresión a los valores de las comunidades y sus grupos culturales, al anteponer exclusivamente los del profesorado. Las actuales contribuciones a este debate apuntan una mirada de la educación y la formación docente que requiere el desarrollo de nuevos modelos más democráticos de formación del profesorado, donde la responsabilidad de educar a los y las docentes se comparta de manera más equitativa entre escuelas, universidades y comunidades (Zhu & Zeichner, 2013).

Cuando nos preguntamos qué pasa en países como España que, a pesar de ser uno de los países europeos que realiza una mayor inversión en la formación del profesorado ésta no queda reflejada en su mejora educativa, es precisamente por este motivo y es aquí donde se centra el eje principal de estudio. Es, a medida que la formación del profesorado incorpora una formación basada en aquellas actuaciones que han sido contrastadas, que los resultados mejoran.

Al revisar la legislación existente sobre formación permanente del profesorado en el estado español, a diferencia de otros países como Estados Unidos o Finlandia, no hace referencia ni recomendación alguna a que la formación del profesorado se base en evidencias científicas, así como, a penas se encuentran referencias a que su evaluación atienda a la mejora educativa en el alumnado. Más bien, sigue referida casi en exclusividad a encuestas de valoración general y de satisfacción. Algunas muestras de progreso sería el caso de la Comunidad de Madrid, en el Decreto 73/2008², por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la misma, aparece una leve referencia al respecto en el apartado de disposiciones generales, en la cual consta la importancia de que la formación permanente del profesorado ha de tener en cuenta las nuevas investigaciones que al respecto de la educación van surgiendo; en la misma línea lo incorpora de forma puntual la resolución del Plan Anual de formación del profesorado de la Comunidad Valenciana formulada durante el curso 2015/2016³ y, de forma prolongada como línea estratégica, el plan de mejora del sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco elaborado 2006 y de duración hasta el 2020⁴. Éste último destaca su intención de introducir la innovación educativa y las propuestas de mejora para la excelencia en base a la incorporación de evidencias científicas en los planes de formación e innovación educativa:

Los estudios, investigaciones e informes con evidencias científicas son una referencia inexcusable para que los sistemas educativos sigan avanzando en calidad

² Consultar en: [DECRETO 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobier- no, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. BOCM, 166, p. 5.](#)

³ Consultar en: [RESOLUCIÓN de 26 de agosto de 2015, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se establece el Plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2015-2016. \[2015/7267\]. DOGV. 7607 /3.09.2015](#)

⁴ Consultar en: [Heziberri 2020. Plan de Mejora del Sistema Educativo. Basado en la equidad hacia la excelencia. 23.03.2016](#)

y equidad. Sin embargo, es necesario seguir esforzándose para que esas conclusiones salgan de ese ámbito y lleguen a donde realmente tienen que llegar, es decir, a las aulas y centros educativos. Diversas investigaciones y estudios (Informe McKinsey, Investigaciones del ISEI-IVEI, Investigaciones del Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED, informe Andreas Schleicher, etc.), indican claramente las claves desde las que la escuela inclusiva lleva al éxito escolar (CAPV, 2016).

Por otra parte, el artículo 2 del decreto 93/2013⁵ por el que se regula la formación inicial y permanente de la formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, sí hace referencia levemente al impacto educativo de la formación docente como criterio para su diseño, así como, de forma puntual, en las resoluciones anuales sucedidas en los Planes de formación anual del profesorado desde que así se sucediera en el curso escolar 2015/2016 del territorio valenciano.

Negar la incorporación de las evidencias científicas a las políticas educativas y recomendaciones de las administraciones competentes en la formación docente está teniendo consecuencias graves. No solo en los años de fracaso escolar acumulado, y en el perjuicio académico y profesional futuro que se está causando a una parte elevada de la infancia y la juventud, muy especialmente, la más vulnerable y alejada de contextos académicos; sino que estamos impidiendo, por ejemplo (atendiendo a una de las preocupaciones sociales más grande en estos momentos en nuestro país) hacer de las escuelas espacios seguros y libres de violencia para las niñas y los niños. Numerosos estudios sobre la formación y el liderazgo del profesorado en los centros educativos para prevenir y superar la violencia indican que, a pesar de ser el profesorado el cuerpo profesional que más tiempo pasa con las niñas y los niños, identifican y denuncian este

⁵ Consultar en: 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.

tipo de violencia menos que otros agentes y sienten gran confusión sobre los procedimientos a emplear, incluso, algunos ante las dudas se inhiben de intervenir. Estas muestras identifican la necesidad de una formación del profesorado y agentes educativos, cada vez más basada en evidencias científicas para conseguir mejoras también, en la superación de la violencia (Bagisnky, 2000; Akande, 2001; Goldman, 2007; Puigvert, 2016).

Este giro a nivel internacional en la formación basada en evidencias científicas que comenzó hace años, arrastra consigo un cambio en las políticas educativas y sociales, así como un cambio en la ciudadanía. En la medida en que la democratización del acceso al conocimiento y al saber generado por la humanidad avanza, una característica propia de la sociedad del conocimiento que se está construyendo, la ciudadanía va a demandar cada vez más que las propuestas políticas sobre la educación de sus hijas e hijos se fundamenten en iniciativas y programas cuya eficacia haya sido constatada. Una de las prioridades de la Comisión Europea es basar las políticas educativas en evidencias, en estudios empíricos que hayan cumplido con criterios científicos rigurosos. Así lo recoge por ejemplo el proyecto de políticas y prácticas en educación basadas en la evidencia en Europa (EIPPEE, 2009-2013), que ha promovido el empleo de la evidencia en las políticas y prácticas más influyentes del sector educativo en toda Europa, principalmente atendiendo a tres deseos. El primero, asegurar el mejor resultado educativo posible para los niños y las niñas, situando la mirada en lo que sí sabemos que funciona; el segundo, ubicar los fondos en aquellos programas que nos aseguran una mayor efectividad y, el tercero, asegurar que las medidas políticas se sustenten en un proceso de reflexión e investigación en diálogo con la diversidad de agentes implicados.

4. A modo de síntesis

A pesar del consenso existente en que la educación es un asunto de inigualable importancia para la consolidación del futuro de nuestras sociedades como espacios de crecimiento y desarrollo al tiempo que equitativos, presenta resistencias a incorporar las investigaciones científicas a la a cotidianidad de la profesión docente (MEC, 2013). De la reflexión de los estudios analizados hasta el momento, así como los informes internacionales contrastados, detectamos acuerdos claros que podrían convertirse en futuros criterios que aseguren una formación del profesorado efectiva y que promueva la mejora educativa y social. Éstos son, la promoción de una innovación educativa basada en la evidencia, en aquello que ha sido contrastado para la mejora educativa y social del alumnado, y la medición de su efectividad conforme al impacto social en las realidades de las comunidades educativas. Sin embargo, necesitamos descubrir formas que aseguren algunos aspectos fundamentales que a lo largo del debate se han ido detectando. En primer lugar, cómo aseguramos la transferibilidad de aquellas actuaciones (basadas en la evidencia) en las que se forma el profesorado para que se hagan patentes en el día a día de las aulas. En segundo lugar, valorar como la promoción de una formación del profesorado basada en contribuciones científicas impacta en la mejora del rendimiento escolar y de las comunidades educativas. En tercer lugar, cómo avanzar en espacios de creación dialógica de conocimiento para la mejora educativa y social, que dote de sentido la labor docente y contribuya a la expansión dialógica del conocimiento entre las comunidades educativas, contribuyendo al mantenimiento de la motivación profesional, así como, al sentido de la educación en general. Que juntos, desde la diversidad de agentes, se pueda devolver a la escuela su fin último, tomando

en cuenta las voces de todas y todos y todas las niñas y niños sin distinción puedan prosperar socialmente (Hargreaves & Fink, 2006)

Siguen proliferando estudios en el presente siglo que consideran que estos criterios en general, y en concreto la efectividad docente sobre la productividad en educación, sigue sujeto a poner en relevancia las características individuales del alumnado, el peso del contexto o necesidades del centro educativo, así como, las relaciones que se establecen entre el grupo de iguales (MEC, 2013). Este proyecto de investigación pretende aportar actuaciones y reflexiones sobre como promover una formación del profesorado que genere impacto en la mejora educativa más allá de estas variables. Entendiendo que toda situación de enseñanza-aprendizaje difiere de otras en numerosos matices, se pretende encontrar algunas evidencias en la formación docente que nos aseguren la mejora educativa y sean transferibles a la diversidad de sistemas educativos que presenta el panorama internacional. Asumir que los años de experiencia del docente, el salario o el tipo de alumnado con el que trabajamos determinará el impacto educativo que pueda generar un programa formativo docente, es asumir que la intervención del profesional de la educación queda sujeta a factores externos que exigen de la acción docente para contribuir a su calidad y efectividad como profesional (Wineberg, 2006; Harris & Sass, 2007). En este sentido, se pretende analizar claves que determinen la calidad del profesorado por aquello que hace, es decir, por si su intervención educativa se rige por actuaciones y orientaciones basadas en evidencias científicas de referencia internacional.

PARTE II

“A HOMBROS DE LOS GIGANTES”

El inicio aproximadamente del s. XX supuso la transformación progresiva de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Con ella también un giro en la diversidad de espacios de la vida cotidiana, así como de los campos de estudio e investigación. El campo de las ciencias sociales y, muy especialmente el campo de la educación que aquí nos ocupa, inicia también una transformación hacia un aprendizaje más centrado en la interacción dialógica. Pronto empezó a observarse que los enfoques más tradicionales en la formación del profesorado encuentran una relación limitada con las necesidades docentes, del alumnado y de escaso impacto sobre la práctica educativa. Este cambio supuso que a finales del s. XX la formación del profesorado en búsqueda de su adaptación a la nueva situación social y educativa, se impulse como campo objeto de investigación académica que pueda hacer frente a los nuevos retos pedagógicos. Se inicia una demanda sobre una pedagogía radical nueva y efectiva de la formación del profesorado en la que la teoría y la práctica estén vinculadas de manera efectiva. Este cambio social y educativo sitúa el debate arrastrado a lo largo de todo el s. XX sobre la necesidad de conectar la teoría con la práctica adecuadamente, es decir, cómo abordar las necesidades y dificultades cotidianas de las aulas a través de la acción guiada por la teoría y la investigación; desarrollar modelos de formación docente de base empírica y teórica, cuyo fin sea mejorar los aprendizajes y las necesidades actuales de la educación (Korthagen, Loughran, & Rusell, 2006). Necesitamos de un profesorado reflexivo, crítico e investigador que pueda dar respuesta a las necesidades y retos de la nueva sociedad informacional (Imbernón, 2007); un sistema que esté basado en la evidencia, que sea sostenible y que no pase por alto aspectos importantes de una buena enseñanza (Zeichner, 2012).

En este sentido esta parte de la lectura se estructura en dos capítulos. Por un lado, el capítulo 2 sobre *“El giro dialógico de la formación continua del profesorado”* y por otro el capítulo 3 sobre *“El impacto científico, político y social de la formación del profesorado”*. En el capítulo sobre se presenta el modelo de la Formación Dialógica del Profesorado y se explica por qué es un modelo que da respuesta a las necesidades actuales en la actualización de la formación docente, especialmente en la necesidad de una formación de Impacto Social que aúne excelencia científica y humana. Extendiendo el último estudio principal sobre la misma, *“De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria”* (González, García, & Padrós), este trabajo incide en poner a debate la FDP con las contribuciones en este campo de estudio a nivel internacional y en relación con su incidencia en la mejora educativa del alumnado. Se analiza cómo está ofreciendo respuesta a algunas de las necesidades actuales y en qué sentido y medida integra las aportaciones que algunos de los estudios más relevantes en la materia han analizado en diferentes contextos a nivel mundial. Por otro lado, se definirá las Actuaciones Docentes de Éxito y en qué medida es relevante su incorporación a los espacios de formación continua del profesorado para la mejora del éxito educativo. Para ello, se profundiza muy especialmente sobre las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, elemento central del Estudio de Caso objeto de análisis.

El capítulo 3 y en consonancia a las contribuciones del proyecto del séptimo programa marco europeo *Impact-ve: Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research* versa sobre el *“Impacto científico, político y social de la formación del profesorado”* y conceptualiza de qué forma se podría definir la medición del Impacto Social de la La Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia: A hombros de los gigantes

(TPDv). Es decir, considerada la TPDv, en términos de impacto social, como una Creación Social que puede aportar reflexiones de mejora en el campo de la formación continua del profesorado, se ofrece una propuesta de medición del Impacto Científico, Político y Social de la misma.

Por último, el capítulo 4, realiza una explicación sobre el marco conceptual en el que se sitúa la investigación de cara a diseñar del estudio empírico. Como se irá analizando desde el capítulo 3, la medición del impacto social en la formación continua del profesorado es un proceso complejo que implica numerosas variables y circunstancias difíciles de recoger y controlar sin exceso de empleo de recursos. El capítulo 4 reflexiona algunas de estas complejidades e introduce posibles claves que los desarrollos teóricos y científicos ya están aportando para poder realizar medidas de impacto social cada vez más fiables, tomando como referencia tanto la medición cualitativa como la cuantitativa. Este capítulo recupera el corpus teórico y científico sobre el que se asienta el estudio empírico, para poder dotarle de una mayor confiabilidad y construir conjuntamente acuerdos sobre la validez y la medición del impacto social percibido en el objeto de estudio de la TPDv y que se podrán a debate y análisis en la parte posterior del trabajo.

“If I have seen further it is by standing on the shoulders of Giants”

[Si he visto más lejos es por estar a los hombros de los gigantes].

Esta frase que introduce la Parte II del proyecto y que recoge el nombre de la TPDv objeto de estudio, trae al recuerdo una de las frases legendarias de la ciencia, popularizada por Isaac Newton en una carta que le escribiera a Robert Hook sobre 1675. Con ella Newton hacía uso de una metáfora que Bernardo Chartres decía sobre que “los

modernos” somos como enanos a los hombros de los gigantes, “los antiguos” y, así podemos ver más y más lejos; no debido a la mayor agudeza o estatura, sino porque somos alzados por la magnitud de los gigantes. Esta misma idea fue recogida por Robert Merton (1968), una de las figuras más destacadas de la Sociología Moderna y fundador de la Sociología de la Ciencia, que explicaba que lo importante de una hipótesis es que deriva de algo que ya se sabe, algo genérico que permite ir un poco más allá de lo que ya se sabe, es decir, descubrir “nuevas verdades” basándose en descubrimientos previos. J. Bruner (1997) lo explica desde la investigación en la práctica educativa bajo la idea de que la labor de la investigación no es tanto algo nuevo por descubrir como “sacar brillo e impacto” a lo que ya sabemos que funciona y es así como irá apareciendo lo nuevo, aquello que la práctica educativa podrá ofrecer a la investigación de la academia para seguir prosperando. Desde finales del s. XX también en España se viene debatiendo la necesidad de que el cambio educativo eficaz ha de involucrar una innovación planificada a través de la investigación, es decir, que la investigación educativa no se define exclusivamente en su función de “el conocer” sino que se define a partir de conocer para introducir mejoras fundamentadas científicamente (Tejada, 1998, pp. 62-65). Esta interacción comunicativa es la que debiera transmitir e inspirar constantemente la presente contribución, tanto por el marco teórico y de metodología de investigación que la define, como el objeto de estudio que la dota de sentido. Ambos permiten avanzar en la investigación, desde la práctica y desde el campo teórico y empírico en la medida que ambas integran el conocimiento de las aportaciones de mayor impacto académico, científico y social en la actualidad.

CAPÍTULO II

Formación Dialógica del Profesorado:

Ciencia, Ilusión y Reencanto con la Profesión Docente

La formación dialógica del profesorado abre un escenario dentro de la formación docente ajustada al siglo XXI, en cuanto que enclava la formación continua del profesorado en el movimiento internacional actual de “La Formación del Profesorado basada en Evidencias”, al mismo tiempo que incorpora las teorías dialógicas que inciden desde la diversidad de disciplinas y campos teóricos, en la forma en que las personas aprendemos y desarrollamos el conocimiento, tomando como referencia la Teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997; Rotger & Flecha, 2003; Aubert, et al., 2009)

Ante la demanda creciente de elaboración de pruebas y mecanismos que ofrezcan validez y propuestas de mejora para la formación inicial y continua del profesorado (Wineburg, 2006) la formación dialógica supone una aportación a la formación continua docente a la luz de las inquietudes, aportaciones y claves que el debate internacional al

respecto refleja. En consonancia con la necesidad de ofrecer avances en este ámbito, la Formación Dialógica del Profesorado (FPD) también requiere seguir investigando sobre la medición de su efectividad y alcance, para saber, por un lado, el nivel de impacto educativo sobre los aprendizajes del alumnado y, por otro lado, los rasgos y orientaciones que aseguran e incluso aumentan su efectividad.

1. La Formación Dialógica del Profesorado a la vanguardia del debate internacional

Aunque se inicia su desarrollo e investigación alrededor de los años 90 y se va expandiendo en diferentes territorios, especialmente a sus inicios, en el Estado Español⁶, fue a raíz de las conclusiones presentadas por el proyecto del sexto programa marco, «INCLUD-ED - Estrategias para la Inclusión y Cohesión Social en Europa a través de la Educación» cuando se expande su impacto en la formación continua del profesorado, tanto en España como en otros países (Brasil, Perú, Argentina, Reino Unido, etc.). Este proyecto analizó las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a promover la cohesión social y las estrategias educativas que generan la exclusión social, centrándose en grupos vulnerables y marginados. De 2006 a 2011, investigadores de 15 universidades e instituciones europeas de investigación, representantes de grupos vulnerables, profesorado, educadores y otros profesionales, así como miembros de la comunidad educativa, familiares y legisladores trabajaron juntos para identificar las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que contribuyen a superar el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, así como superar el riesgo de sufrir la exclusión en otras áreas. La FDP es una de las contribuciones que el proyecto

⁶ Para conocer más información sobre la expansión de la diversidad de espacios de formación dialógica del profesorado consultar la Tesis Doctoral defendida por Víctor González (2016). Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/40521/1/T38145.pdf>

INCLUD-ED analizó dirigida a la mejora de los sistemas educativos y aporta reflexiones sobre la necesidad de incluir en los diseños de la formación docente las bases científicas y teóricas acumuladas por la Comunidad Científica Internacional (CCI), que permita al profesorado conocer teorías y prácticas educativas relevantes, así como aquellas AEE que están obteniendo los mejores resultados en materia educativa (Darling-Hammond, 2006; Hargreaves, 2007; Flecha, 2014). En el marco de las sociedades dialógicas actuales, destaca actividades formativas que pongan en práctica la construcción del conocimiento a través del diálogo igualitario, que tome en cuenta las voces de todos los agentes implicados en la educación del alumnado y que asegure la no agresión a los valores de las comunidades y sus grupos culturales y que vaya dirigida a la mejora de los resultados educativos. Includ-ed aportaba la FDP como una de las herramientas cruciales para asegurar la mejora de resultados en la diversidad de territorios sin necesidad de ampliación de recursos.

A continuación, se profundiza en tres ámbitos y criterios distintivos de esta formación del profesorado que se recrean a través de diferentes actuaciones en la diversidad de contextos. En la medida en que las actuaciones de formación dialógica del profesorado profundizan y abordan estos criterios se puede asegurar una formación de mayor impacto, no solo educativo sino también social.

1.1 Una Formación del Profesorado Basada en la Evidencia y la investigación

Se introdujo en el capítulo anterior el consenso que a nivel internacional existe acerca de basar la formación del profesorado en evidencias. La literatura de investigación que se encuentra en las revistas de impacto introduce el debate sobre la formación basada en la evidencia en dos consensos amplios que abordan temáticas diferentes y ambas

muy relevantes. Por un lado, el primer consenso hace referencia a si aquello que contrastamos está puesto a debate público y contrastada su evidencia en diversidad de contextos. La calidad científica de la formación docente contribuirá al aprendizaje del alumnado en la medida que permita al profesorado hacer juicios pedagógicos independientes, basados en la teoría y la investigación de actuaciones educativas identificadas como capaces de responder a los desafíos del futuro. Por tanto, los estudios científicos lejos de hacernos cerrados y rígidos, nos hacen críticos y cuando alejamos a la educación de la ciencia, estamos alejando también a las futuras generaciones del espíritu crítico y de la posibilidad de transformación social (Mead, 1973; Hargreaves, 2007; Alton-Lee, 2011; Toom et al, 2010). Por otro lado, el segundo consenso, hace referencia a si la formación implementada genera mejoras educativas y sociales en el alumnado, es decir, si recoge evidencias de su mejora educativa no por la satisfacción docente si no por la mejora en la vida de los niños y de las niñas (Clotfelter et. al, 2006; Cochran-Smith, 2006).

Estas dos vertientes de análisis que conceptualizan una formación del profesorado basada en la evidencia sitúan el saber del “experto o ponente” en otra posición muy distinta a lo que ocurre en la actualidad en la mayoría de los centros de formación continua del profesorado del estado español. La transmisión del saber de estos “expertos” se realizaría teniendo en cuenta, por un lado, que aquello que se transmite tenga impacto en la mejora educativa y social del alumnado y haya sido demostrado en diversidad de ámbitos, es decir, se disponen de evidencias que aquello que se expone asegura mejoras y buenos resultados. Igualmente, este saber transmitido se argumenta y se pone en interacción con las referencias científicas y teóricas de mayor validez a nivel internacional. Es en función de esta reflexión dialógica y argumentativa que, bajo esta

perspectiva de formación dialógica, se daría validez al saber empleado en la formación docente.

Una de las principales contribuciones del proyecto Includ-ed (2006-2011) fue definir las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que han sido reconocidas y explicadas en diversas contribuciones de impacto científico como, por ejemplo, en artículos de la Cambridge Journal of Education por Valls & Kyriakides, (2013) y Flecha & Soler (2013) y en dos publicaciones bibliográficas en la editorial Springer por Flecha (2015) y Soler (2017). Las AEE se definen cómo aquellas acciones basadas en la evidencia que han contribuido a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así como el aumento de la cohesión social y la inclusión. Estas actuaciones suponen un avance en el trabajo y diseño de las políticas educativas y sociales, distinguiéndose de las buenas prácticas (prácticas que dan buenos resultados en un determinado centro educativo o en determinadas aulas) o las mejores prácticas (que dan buenos resultados en contextos que comparten ciertas características), porque obtienen buenos resultados de forma transferible en la diversidad de contextos, al contrario de las primeras que aún siendo útiles para una parte del profesorado, no ha sido demostrada su eficacia en la diversidad de contextos y muchas de ellas si quiera están basadas en las perspectivas científicas y teóricas actuales de la educación. Las AEE son actuaciones que están diseñadas a la vanguardia de las perspectivas teóricas y científicas de mayor impacto y consenso en la actualidad. Han reconocido su validez en la mejora educativa y social del alumnado en la diversidad de contextos y etapas formativas. Este reconocimiento ha sido reconocido tanto por publicaciones de impacto científico como en investigaciones de impacto social. (Valls & Padrós, 2011).

La información que las bases de datos han puesto a disposición de todo el mundo

está contribuyendo enormemente a que el profesorado tenga acceso a la misma, lo que ha democratizado la transmisión de la información. Además de las publicaciones en revistas y editoriales de impacto, se toman como referencia otros indicadores de validez. Por ejemplo, la información acerca de cuáles son las universidades que abordan mayor impacto científico y social en determinados temas de interés o qué proyectos han obtenido mayor impacto científico o social, en este caso, en el ámbito de la educación y formación docente. Igualmente constituyen un referente los consensos que se van estableciendo en las asociaciones de investigación y transmisión de conocimiento en los diversos temas de interés actual y que potencian un debate científico con cada vez un mayor número de participación, como por ejemplo la AERA (American Educational Research Association) y la World Education Research Association (WERA). Es fácilmente reconocible que el sistema de evaluación y medición de los impactos científicos y sociales no son perfectos, pero igualmente es innegable que es un funcionamiento más democrático que el que se llevaba a cabo anteriormente. Cualquier avance educativo reconocido a nivel internacional, no de una de forma puntual, sino en la diversidad de estas instancias (publicaciones de impacto internacional, universidades de mayor prestigio, mejoras sociales reconocidas por publicaciones u organismos oficiales, etc.), ofrece una mayor garantía del derecho al mejor avance educativo de las sociedades, seguro que mucho más que otras prácticas educativas que estamos introduciendo en las aulas sin impacto alguno contrastado, pudiendo no solo derrochar recursos en prácticas que no mejoran sino que empeoran en diversidad de aspectos el desarrollo integral de los chicos y las chicas. Por tanto, muy lejos de apoyar un sistema feudal universitario, cuando se enuncia la necesidad de una formación basada en la evidencia e investigación científica, no quiere decir que cualquier conocimiento que surge de la

universidad es válido per se para la mejora de la educación por venir de la academia. Sólo tendrá impacto aquel validado y puesto a debate público académico y social, en la diversidad de foros que las sociedades poseen en la actualidad y que amplían su rigor y democratización a cada año como, por ejemplo, a través de movimientos de impacto científico como el de Public Library of Science con la revista PLOS ONE, revista científica más grande del mundo y de acceso abierto para todas las personas y, el Social Impact Open Repository (SIOR), el primer registro mundial sobre impacto social de la investigación.

En el marco de la formación dialógica del profesorado se concreta la formación basada en la evidencia científica y la investigación al estudiar las Actuaciones Educativas de Éxito, sus bases teóricas, científicas, las historias de éxito sobre su aplicación, así como, analizar las formas posibles de recrearlas en la diversidad de contextos implicados. Igualmente, también se profundiza en otros criterios y estrategias educativas y de intervención que han sido reconocidas en un amplio consenso de impacto científico y social como “Prácticas Basadas en la Evidencia”.

En este sentido, la formación del profesorado basada en la evidencia promueve una innovación educativa no aleatoria, sino en el marco de una actividad científica y abierta a las comunidades educativas (Escudero, González, & Rodríguez, Rué, & López, 2013; Tejada, 1998). De esta forma, a través de la formación dialógica se trabajan las AEE así como, otras prácticas con base científica que se introducen en los centros educativos y que se van desarrollando sobre áreas específicas de intervención educativa. Tal y como incorpora el sistema educativo finlandés, se potenciaría una innovación docente rigurosa en cuanto que incorpora el conocimiento contrastado, y creativa, en cuanto que, desde la pluralidad de las voces, analizamos la recreación de este conocimiento en

nuestros contextos educativos y aportamos reflexiones y análisis a las personas investigadoras para seguir avanzando en lo que se va constituyendo como “comunidades de investigación” (Zeichener, 2011).

1.2 Una Formación del Profesorado Acorde a las Teorías Dialógicas del Aprendizaje

Sobre que el aprendizaje se mejora de manera efectiva desde el diálogo igualitario entre todas las personas que interactúan con las chicas y los chicos, incluyendo al profesorado, pero también a las familias y demás agentes educativos significativos en la vida del alumnado, es una de las aportaciones más relevantes que en investigación educativa se ha hecho a partir del s. XX. Cada vez son más las investigaciones concluyentes al respecto y la mejora de las actuaciones, estrategias y desarrollos teóricos que se debaten y elaboran contribuciones exitosas al respecto. Tanto las Ciencias Sociales en general como las Psicológicas y Pedagógicas en particular, fueron dando un giro consecutivamente hacia el desarrollo de formas cada vez más democráticas y dialógicas en la construcción del conocimiento, tanto en la producción científica y teórica de mayor nivel académico como en los aprendizajes de las aulas de infantil y primaria (Freire 1970; Vygotski 1978; Habermas, 1987; Giddens, 1998; Bruner, 1997; Beck, 1998; Aubert, et al. 2009; Mercer et al., 2016). Mientras que, en 1970, en su obra *Pedagogía del Oprimido* Paulo Freire ya publicaba su teoría de la acción dialógica en la que señalaba la naturaleza dialógica de la persona, Habermas (1987) describía su teoría de la acción comunicativa e introducía la diferencia entre las pretensiones de validez y las pretensiones de poder en los diálogos ante cualquier acción social, en la academia y en la cotidianidad de la vida. Por lo tanto hoy sabemos que la cultura, la interacción y el diálogo son factores clave para el aprendizaje tomando como referencia no solo el aprendizaje entre iguales

sino también el de las personas de la comunidad (Vygotski 1978; Bruner, 1997; Cazden, 2003; Racionero & Padrós, 2010; Mercer, et al., 2016).

La teoría del Aprendizaje Dialógico, marco teórico de la FDP, se define acorde al giro dialógico de las ciencias sociales por una formación del profesorado abierta a familiares y agentes de la comunidad implicados en la educación de las chicas y los chicos. Ésta es una formación sobre los procesos de aprendizaje a través de la construcción interactiva de los significados entre todas y todos, tomando como referencia las AEE y las evidencias contrastadas en el campo de reflexión escogido. Por tanto, los espacios de formación dialógica del profesorado, desde la perspectiva dialógica del aprendizaje se caracterizarán por ser:

- Un espacio formativo que pone en marcha una concepción del aprendizaje basada en la diversidad de interacciones donde los agentes educativos que intervienen son diversos (profesorado, familiares y voluntariado de centros educativos).
- Espacios formativos promovidos bajo una concepción comunicativa vertebrada tanto desde la teoría de la acción dialógica de Freire (1970), que pone el énfasis en la necesidad del diálogo para la transformación social, como de la acción comunicativa de Habermas (1987), que vehicula espacios de discusión pedagógica basados en el entendimiento a través de la validez de los argumentos.
- Espacios que vivencian los principios del Aprendizaje Dialógico para poder aprehenderlos y transmitirlos en las aulas.

No todos los espacios de formación dialógica del profesorado alcanzan a profundizar en los tres aspectos que aquí se destacan, en función de su objetivo, diseño, estructura, etc. varían. Pero sí, son una referencia que optimizan al máximo los espacios de formación docente dotándoles de coherencia entre los espacios de aprendizaje que se desea promover en los centros educativos y los espacios de aprendizaje en los que el profesorado se forma. En este sentido y como se explicará con mayor detenimiento en el siguiente apartado, la Tertulia Pedagógica Dialógica es la actuación docente por excelencia que integra en sí misma estas 3 características.

Bajo esta perspectiva es que se diseñan espacios de formación docente coherentes con una escuela que cada vez más se organiza bajo entornos de aprendizaje dialógico y que han demostrado un aprendizaje más efectivo del alumnado cuando éste está implicado en la creación dialógica del conocimiento. Algunos ejemplos de éxito son las Comunidades de Práctica (Lave & Wenger, 1991), la Participación Guiada (Rogoff, 1993), las Comunidades de Aprendices (Brown & Campione, 1996), las Comunidades de Aprendices Mutuos (Bruner, 1997), las Comunidades de Indagación Dialógica (Wells, 2001) y la Comunidades de Aprendizaje (Flecha,1997). Lo que en la actualidad la evidencia científica recoge a través de las Actuaciones Educativas de Éxito que se van desarrollando como, por ejemplo: los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, la biblioteca tutorizada, el modelo dialógico de convivencia, etc.

En este sentido, la FDP, son espacios donde se hace viva la pedagogía dialógica, interactiva, intersubjetiva, en la que el aprendizaje se da en un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del contar y el mostrar, que tanto ha caracterizado también, a la formación continua del profesorado. Es en espacios de estas características que la FDP está profundizando y produciendo avances

sobre qué tipo de interacciones, en qué condiciones y de qué forma han de realizarse para que se produzcan esta pedagogía interactiva y curiosa del aprender sobre el conocimiento, al tiempo que construimos el saber y la vida en interacción. Estas perspectivas sociales, psicológicas y pedagógicas dialógicas introducen también el trabajo de la conciencia, la reflexión, el diálogo, los sentimientos, los valores, la negociación, etc. para el desarrollo del entendimiento y la creación y recreación del conocimiento. Por tanto, se requieren de espacios de formación docente que abiertos a la comunidad sean democráticos, o al menos, practiquen la democracia.

La FDP al enmarcarse en un enfoque comunicativo, no obvia el saber del experto, todo lo contrario, lo necesitamos para establecer relaciones dialógicas en torno al conocimiento del máximo nivel posible. Lo que sí ocurre es que el saber experto se argumenta y pone en interacción con las referencias científicas y teóricas que actualmente tienen una mayor validez a nivel internacional. En función de estos consensos se otorga validez y presencia al saber del experto. Es esta construcción dialógica del conocimiento la que permite una democratización real del mismo, o lo que autores como Ulrich Beck han denominado la *desmonopolización del saber del experto*. La formación dialógica del profesorado se abre a los agentes de la comunidad para construir conocimiento de forma colectiva alrededor de la ciencia, situando en el centro de análisis, la práctica educativa. A través de esta formación intentamos construir un espacio donde las relaciones igualitarias puedan desarrollarse y favorecer una estructura de la formación docente que palie las relaciones de poder que tradicionalmente ha imperado entre las asesorías de formación y el profesorado, entre los formadores y el profesorado, entre el profesorado y las familias u otros agentes educativos que participan de los espacios de enseñanza. Por tanto, esta formación

permite trabajar en estrecha colaboración y en diálogo continuo con la realidad que se vive en los centros escolares, siendo un punto de encuentro entre la información que se proporciona desde la CCI y el saber acumulado desde los centros escolares, para poder ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad de realidades socioeducativas. Así posibilita una integración dialógica entre estos dos mundos (Bruner, 1997, pg. 66-67; Darling-Hammond, 2006, p. 100). Por lo tanto, los espacios de formación dialógica, nada tienen que ver como en ocasiones se da lugar a confusión con las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, especialmente porque esta última no está comprometida con la evidencia científica y con la participación de la comunidad, entre otros aspectos.

Si bien en el apartado anterior se especificaba el compromiso científico que la FDP adquiere con las comunidades educativas, es a través del enfoque dialógico y la apertura a la comunidad, como adquiere también un compromiso ético con la educación. Es en la riqueza de las interacciones establecidas entre la diversidad de agentes educativos que contextualizamos los procesos de formación a las necesidades, esperanzas y sueños de la comunidad.

1.3 Una Formación del Profesorado para una *Pedagogía Radical* (al servicio de la humanidad)

Tomando como referencia los dos apartados anteriores, la FDP toma el compromiso de ser una formación de rigor científico y ético para el Impacto Social. Es decir, siendo su sentido último la mejora de las niñas y de los niños, se compromete con las comunidades educativas para acercar el conocimiento del que dispone la sociedad en las mejoras educativas y sociales de las chicas y de los chicos, en los aprendizajes instrumentales y científicos, así como, en los valores y los sentimientos. Este compromiso es necesario,

por un lado, para lograr las mejoras educativas que la sociedad espera y, por otro lado, para devolver su valor a la educación y a la profesión docente⁷.

Este apartado habla especialmente del fin último de la formación dialógica del profesorado, de su sentido y, por tanto, también del tipo de profesorado que promueve y aporta a la educación. Tal y como se analiza en el estado de la cuestión, existe un consenso internacional acerca de que la calidad docente es el factor más determinante de cara a asegurar la mejora en los centros de aprendizaje (Goddard, et al., 2000; Cochran-Smith, 2006). Pero, ¿qué características, claves y tipo de interacciones define al profesorado que asegura la mejora educativa? ¿Qué respuestas ofrece el marco de la formación dialógica del profesorado y qué después podremos analizar a través del estudio de caso?

Según el panorama internacional, el profesorado del s. XXI se sitúa en un marco pedagógico crítico que concibe la escuela como instrumento para mejorar la sociedad, contribuyendo a la inclusión y realización social de todas las personas. En este marco el profesorado se concibe como, *intelectuales transformativos, docentes radicales, verdaderos intelectuales*, capaces de combinar el lenguaje de la crítica, que analiza y toma conciencia de las consecuencias sociales de sus actuaciones, con el lenguaje de la posibilidad, que abre vías de transformación para contribuir al derecho pleno a la educación de todas las niñas y niños sin distinción, especialmente de los que más lo necesitan (Giroux, 1990; Freire, 1997; Freire & Macedo, 1998; Flecha, 2011). La FPD se compromete con esta aspiración docente al trabajar por un profesorado formado en las

⁷ Reflexión extraída del discurso del profesor Ramón Flecha en la entrega a la medalla de oro al mérito en la educación por la Junta de Andalucía el 26 de junio de 2013. Ver: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/opinion/-/noticia/detalle/las-ninas-y-ninos-finalidad-y-sentido-de-la-formacion-del-profesorado-1>

bases científicas y teóricas del aprendizaje, que pone al servicio de las comunidades educativas para juntos, recrearlas en los centros educativos.

Otro rasgo importante en el campo de la Pedagogía Crítica y de la preocupación actual por la educación en los sentimientos y los valores, es que el profesorado sea coherente entre su discurso y la vida. Sabiendo que las personas no aprenden tanto lo que decimos sino lo que hacemos, y lo que hacemos nos tiene que ayudar a repensar lo que decimos, el profesorado necesita espacios de formación donde pueda practicar y tejer redes para trabajar en la coherencia de la colectividad docente. El profesorado coherente es quien aúna teoría y práctica, la vida personal y profesional, el lenguaje de la ética y del deseo (Giroux, 1990; Freire, 1993; Flecha 2011). Los espacios de formación de formación dialógica se organizan de forma que permiten practicar los valores, sentimientos y estrategias dialógicas de indagación y recreación del conocimiento que posteriormente se quiere impulsar en las aulas. Son espacios formativos diseñados en coherencia con los espacios educativos del alumnado.

Desde una perspectiva dialógica Paulo Freire y Ramón Flecha (junto a las personas investigadoras del equipo de investigación CREA, del que fue fundador), enriquecieron las perspectivas críticas sobre el profesional docente, tanto desde la teoría como desde la práctica, con la importancia, por un lado del diálogo y de la interacción dialógica con la comunidad para poder hacer efectiva su labor en aras a la transformación social, y por otro, con la importancia del amor y la ilusión en las relaciones que se promueven. Por lo tanto, las características docentes en las que formar y que aportan mejora educativa y social, no se medirían en esta perspectiva desde la individualidad, sino en la medida que se ponen en interacción comunicativa (en diálogo igualitario) con la diversidad de agentes de la comunidad.

Para concluir, se abre una tentativa a cuáles serían las cualidades para el mejor desempeño de las maestras y los maestros que proyecta la pedagogía radical que en la actualidad se debate a nivel internacional y que la FDP impulsa, especialmente a través de la Tertulias Pedagógicas Dialógicas. En el campo de la sociología se habla más de la esperanza como un componente fundamental de cara a mantener la ilusión y la vitalidad de los proyectos dirigidos a la transformación y mejora social (Ganz, 2010). Dentro de la Pedagogía Crítica, especialmente Kincheloe y Sheirle Steinberg, Peter McLaren, Paulo Freire, Ramón Flecha y Jesús Gómez, incorporan a la esperanza la teorización del amor (desde una perspectiva radical y crítica) para cultivar la esperanza y las utopías por una educación y un mundo mejor, unido siempre a la razón teórica y científica. Entre sus escritos, entrevistas y conferencias aparecen referencias al enseñar como un ejercicio de valentía y coraje, de amistad y amorosidad, de creatividad, esperanza, humildad y unión en la diversidad; un ejercicio que se atreve a no burocratizar la mente, a emplear la razón crítica, la competencia científica y los sentimientos simultáneamente; un ejercicio que solo así tiene como fin último la libertad. La FDP nace a través de las Tertulias Pedagógicas que a continuación se conceptualizan, con la ilusión de *enamorar la educación*, abrirnos a una imaginación apasionada, en la que constantemente nos rehacemos a la luz de nuevos conocimientos y comprensiones (McLaren & Kenloche, 2008, p.250); lo que Jesús Gómez compartía con Paulo Freire y Ramón Flecha, sobre el profesorado con “brillo en sus ojos”. El sueño próximo de la Pedagogía del Brillo en los Ojos.

2. Actuaciones Docentes de Éxito

La formación dialógica del profesorado se pone en marcha principalmente a través de las Actuaciones Docentes de Éxito (ADE) que posibilitan la promoción de una formación del profesorado democrática, ajustada a criterios de calidad científica y humana, con el fin de maximizar su impacto en la mejora del alumnado.

Las Actuaciones Docentes de Éxito son aquellas que recogen las bases teóricas y científicas más actuales en la formación continua del profesorado y que en el apartado anterior se han concretado a través de tres ámbitos especialmente: una formación del profesorado basada en la evidencia y la investigación, una formación acorde a las teorías dialógicas del aprendizaje y que posibilita el desarrollo de una *Pedagogía Radical*, de una pedagogía en aras a la mejora educativa y social para todas las personas y acorde a los mejores valores y sentimientos que la humanidad ha ido definiendo.

Flecha, Racionero, Tintoré, & Arbós (2014) las definen, en el artículo que las exponían a debate para su desarrollo en el contexto universitario, como:

aquellas actuaciones formativas que generan mejoras en los resultados académicos del alumnado, transferibles a la diversidad de contextos y que ambas cuestiones están reconocidas y avaladas por investigaciones científicas que toman en cuenta las voces de las comunidades educativas, así como por publicaciones de impacto científico internacional (Flecha et. al., 2014)

Las ADE se fundamentan, por un lado, en las bases que recogen las AEE sobre los procesos de aprendizaje y por otro, en las bases que también recogen las Actuaciones de Éxito en la Universidad sobre los procesos de enseñanza. Así logran recrear en los espacios de formación continua del profesorado las aportaciones más relevantes a nivel internacional en este campo de estudio.

En el primer apartado ya se definían las Actuaciones Educativas de Éxito, se introduce ahora una breve referencia a las Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU) para aportar mayor entendimiento a la reflexión. Las AEU son aquellas que incorporan los enfoques formativos de mayor validez a nivel internacional y que implican principalmente la socialización del estudiantado en los procedimientos de trabajo intelectual de la Comunidad Científica Internacional, incluyendo la excelencia ética y científica. Algunas de las actuaciones o criterios educativos implementados en entornos universitarios de éxito son: programas de las asignaturas basados en la investigación científica a través la enseñanza y lectura de autores clásicos y de artículos de impacto científico, “Outline paper” e “Implication paper”, Peer review, taller sobre los recursos electrónicos de la comunidad científica internacional, estudios de caso, Co-docencia, Reading and writing groups, Writing center, Take home exam, Brown bag seminar y el estudio de lo que se conoce por “success stories”⁸

Las ADE, cuando se aplican atendiendo a sus criterios de validez, impactan en la mejora educativa y social. Tal y como se analizaba en el primer capítulo a través de la diversidad de estudios sobre casos de éxito a nivel internacional en la formación docente, esta mejora se asocia con que los docentes se transforman en agentes educativos más reflexivos e innovadores, que utilizan gran variedad de métodos en su pedagogía, metodologías que confirman a través de la investigación de su práctica, puesta en diálogo con los aspectos teóricos y pedagógicos que conocen y van conociendo de la educación basada en la investigación. El profesorado debería poder basar su decisión pedagógica en una base teórica y científica para reflexionar su práctica

⁸ se puede consultar una explicación de todas ellas en:
http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/download/1060/pdf_1

docente (Flecha, et al., 2014); esto les dotaría de una mayor autonomía y libertad en el ejercicio (Toom, et al., 2010; Sahlberg, 2011; Flecha, et al., 2014).

La ADE que tiene un mayor recorrido de análisis y que está trabajando con mayor éxito todos los criterios que impregna el marco teórico de la formación dialógica es, la Tertulia Pedagógica Dialógica. Esta actuación es la que se analizará en profundidad en el caso de éxito de la Tertulia Pedagógica de Valencia

3. La Tertulia Pedagógica Dialógica como Actuación Docente de Éxito

“Ramón hablaba mucho con Pato sobre la creación de sentido de las tertulias literarias dialógicas, y en sus conversaciones fueron ampliando ese principio hacia otros espacios educativos y sociales burocratizados o apalancados, donde la clave de su transformación era el reencanto, o las ansias por hallar el encanto” (Giner, 2009, p.98)

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) tienen sus antecedentes en las Tertulias Literarias Dialógicas, Actuación Educativa de Éxito seleccionada por el proyecto INCLUID (Pulido & Zepa, 2010). Nacen en los años 80 en el barrio de la Verneda y ya han sido estudiadas por su transferibilidad a múltiples contextos escolares en todas sus etapas educativas, así como en centros penitenciarios (Flecha et. al., 2013)

En el caso de las Tertulias Pedagógicas, su origen se encuentra en el contexto de la formación universitaria a través del seminario de autoformación constituido por los investigadores e investigadoras del Centro de Investigación ubicado en la Universidad de Barcelona, Community of Research on Excellence for All (CREA). Desde el año 2008, adoptó el nombre de *Seminario Jesús Gómez*, promovido por la Fundación Jesús Gómez y que está abierto a la participación de todas las personas que estén interesadas (investigadores/as, profesorado, familiares, miembros de colectivos y asociaciones culturales...). A lo largo de los años estas tertulias se han ido expandiendo desde el

entorno universitario a otros espacios de formación de jóvenes y adultos, muy especialmente a la formación continua del profesorado, tanto en el estado español como a nivel internacional. Estas tertulias son impulsadas por colectivos muy diversos desde universidades, administraciones educativas, asociaciones de profesorado e incluso agrupaciones de personas cuyo vínculo de unión es el interés por una educación mejor y la democratización del saber (González, et al., 2016, pp. 78-87).

¿Qué son?

La TPD es la Actuación Docente de Éxito que permite acercar el saber acumulado por la Comunidad Científica Internacional en temas educativos, a las prácticas docentes, a través de interacciones comunicativas igualitarias, con el objetivo de elaborar y compartir conocimiento para la mejora de la calidad y efectividad del profesorado, así como de la educación del alumnado, en su sentido más amplio. En la TPD el profesorado junto con otros agentes educativos de la comunidad, (especialmente familiares, profesionales de la orientación educativa, educadores/as, asesorías, inspección educativa, técnicos de la administración educativa, etc.) comparten la lectura de libros y artículos que recogen las mejores aportaciones en materia educativa y sobre los cuales, construyen acuerdos sobre como recrearlas en los espacios socioeducativos y familiares, para ofrecer la mejor educación posible a las niñas y los niños (Serrano, Micerva, & Larena, 2010). También en los escritos de Paulo Freire se plasma la relevancia que le daba a esta forma de construir el conocimiento, con y desde la base de las comunidades educativas y que junto a miembros del grupo de investigación CREA dialogaron en diversidad de encuentros:

‘el significado más profundo del texto también es creación del lector. Esto nos lleva a la necesidad de la lectura como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes puntos de vista que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto. Entre las mejores prácticas de lecturas que he tenido dentro y fuera de Brasil yo citarías las que realicé coordinando grupos de lectura sobre un texto. Lo que he observado es que la timidez frente a la lectura o el propio miedo tienden a ser superados, y se liberan los intentos de invención del sentido del texto y no sólo de su descubrimiento. Obviamente, antes de la lectura en grupo, y como preparación para ella, cada estudiante realiza su lectura individual. Consulta tal o cual instrumento auxiliar. Establece esta o aquella interpretación de uno u otro de los fragmentos de la lectura. El proceso de creación de la comprensión de lo que se lee va siendo construido en el diálogo entre los diferentes puntos de vista en torno al desafío, que es el núcleo significativo del autor’ (Freire, 1993, pg. 63-64)

En estas tertulias se leen las fuentes teóricas originales de la pedagogía, sociología, psicología, etc. relevantes a nivel internacional, los informes de las investigaciones de más alto rango sobre educación, así como las publicaciones en las revistas de ranking. A través de la lectura compartida de textos como *La teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 2001a), *Espíritu, Persona y Sociedad* (Mead, 1973) o *En busca de la memoria. El nacimiento de nueva ciencia de la mente* (Kandel, 2007), se accede a los avances que la CCI extrae en materia de educación para ponerlos al servicio de las comunidades educativas. En un momento social en el que la información llega a la gran mayoría de las personas, las tertulias dialógicas permiten un acceso real a la misma, que consolide una educación que garantice los mejores resultados posibles para todas las personas (Roca, E. et al., 2015). En ellas se asocia el saber valorado y contrastado por la CCI en materia educativa, con lo que las comunidades educativas vivimos y necesitamos a través de una constante interacción basada en la acción comunicativa. A través de este acto colectivo de reflexión y de intercambio, las personas participantes en la reunión crean nuevas y

más profundas interpretaciones que no estarían disponibles para cualquiera de ellas de forma aislada. Es así como, las tertulias permiten trazar puentes entre la *pedagogía popular* y la *pedagogía teórica*, (Freire, 1994; Bruner, 1997) y analizar y construir significados sobre las realidades socioeducativas. Una característica importante de la TPD que contribuye a hacer este puente más posible y efectivo es que el diálogo que se establece entre las personas participantes, entre “iguales diversos”, es desde un lenguaje ético y respetuoso a los valores de la humanidad y también que conecta con el deseos de las personas, con interacciones profundas previamente establecidas, con esperanzas e ilusiones, que en relación a la lectura emergen y se comparten para argumentar el sueño educativo de las personas participantes. Este enfoque, sentado sobre las bases de la participación de todas y todos en diálogo igualitario, impulsa un liderazgo educativo dialógico que permite hacer de la educación una herramienta poderosa para las transformaciones sociales (Pulido & Zepa, 2010; Redondo-Sama, 2015, Soler, 2015).

Las TPDs se llevan a cabo en multitud de contextos formativos como la universidad, centros educativos, centros de formación de profesorado, administraciones educativas y otros espacios de educación no formal, en diferentes países. Las referencias teóricas y científicas publicadas hasta el momento abren un campo de investigación que vislumbra su incidencia en la mejora de resultados del alumnado, transferencia de los aprendizajes a la práctica educativa, en un liderazgo docente más dialógico, diversificado y democrático, así como, en una transformación del profesorado que aumenta su coherencia profesional, el reencanto con la formación docente y las redes de solidaridad. Este trabajo profundizará desde el análisis del caso de éxito objeto de estudio sobre algunas de estas cuestiones.

¿Cómo se organiza?

La tertulia se desarrolla a través de una lectura acordada con anterioridad de la cual, cada persona escoge un párrafo que quiera compartir con el grupo indicando el número de página de aquello a lo que se refiere en su comentario, crítica o análisis. Una persona moderadora asegura, en el día tras día de la tertulia, la igualdad de oportunidades a la participación de todas y todas, facilitando que el máximo de voces posible sean escuchadas y evitando que solo unas pocas personas se apoderen de los debates. La persona responsable de moderar la tertulia recoge el turno de quienes desean participar y va dando la voz al hilo del debate. A través de la cadena de diálogos que se genere y sin perder de vista el texto, se produce la construcción dialógica del conocimiento. En la medida en que se hacen realidad los 7 principios del aprendizaje dialógico a través del compromiso de todas y todos y con el rol protagonista de la persona moderadora, el resultado de la tertulia se expande en un mayor impacto. La persona moderadora de la tertulia vela por promover y motivar en las personas participantes, que los actos comunicativos se doten continuamente de diálogos que buscan argumentos de validez para trabajar sobre la base del entendimiento, por encima de la argumentación poder. Estos actos, a medida que se entrenan en la misma tertulia, van haciendo realidad los principios del aprendizaje dialógico, dotando de sentido pleno los diálogos. Esto se alcanza en la medida también que se hacen conscientes las estructuras de poder en las que nos encontramos inmersos. Por tanto, es necesario que en el rol de moderación se tenga presente el rol de poder que juega esta persona con respecto al grupo y trate de equilibrarlo a través de sus intervenciones y coordinación de la tertulia. No ser conscientes de esto puede reproducir estrategias de poder que desde 'el sistema' vienen

determinadas. La persona moderadora no pretende ejercer poder sino asegurar los actos comunicativos dialógicos, en base a los 7 principios del aprendizaje dialógico. Por lo tanto, la condición de expertos de algunas personas no se organiza en el diálogo de la tertulia para que traten de aleccionar a los otros lectores más inexpertos en el texto, sino, con el saber de todos y todas, acceder a los contenidos de la lectura y conectarlos con el “mundo de la vida” de todas las personas allí presentes. Esto no quiere decir que se rechaza el saber experto, todo lo contrario, es uno de tantos saberes que se incluyen en los diálogos que se desarrollan en torno al texto para aprender conjuntamente. En estas interacciones, a veces muy sutiles, la persona moderadora adquiere una labor importante, especialmente para contagiar un aprendizaje colaborativo y solidario, cada vez liderado desde más participantes, visibilizando unas y otras voces, algunas con más andamiaje que otras, para compensar las estructuras de poder inherentes al grupo y al sistema del contexto formativo concreto.

La TPD reúne a todas las personas de un centro, de una actividad formativa, no por departamentos ni disciplinas, sino bajo un interés general de mejora educativa y social y buscando la mayor diversidad posible. En muchas ocasiones es una escuela o una comunidad que se juntan para aprender; otras, responde a profesorado y comunidades educativas de diversas localidades bajo un interés común. Hay quienes se encuentran quincenalmente, mensualmente o más esporádicamente. Varía también en función del volumen de la lectura. Algunas tertulias se organizan para debatir un libro entero, otros capítulos de libros y artículos de impacto. Esta variación depende también del sentido de la tertulia, que pueden versar desde el análisis de perspectivas teóricas y científicas más generales, normalmente recopiladas en libros, y también sobre avances en la investigación en áreas más específicas como por ejemplo en el caso de la Tertulia de

Valencia, sobre la matemática dialógica en la educación infantil o la violencia de género en la adolescencia. El sentido deseado es, lo que más necesita y beneficia a las niñas y los niños de esa comunidad en cuestión, huyendo de inquietudes personalistas o interesadas.

Estos aspectos que comentamos son claves para el correcto funcionamiento de la tertulia. En cambio, hay otras características que se diversifican dependiendo del contexto de aplicación en la diversidad de espacios formativos que actualmente se llevan a cabo en el mundo. Por ejemplo, algunas tertulias se organizan para poder realizarla con éxito más de 150 personas, otras son de 50, 20 o 10 personas. Algunas combinan con la metodología explicada anteriormente, con una introducción general de unos cinco minutos de un participante de la tertulia que resume la parte acordada para su lectura, otras, se organizan con “personas relatoras” que recopilan las principales conclusiones y acuerdos consensuados durante la tertulia como conclusión a la misma.

Los Principios del Aprendizaje Dialógico en el Marco de la Tertulia Pedagógica Dialógica

Los principios del aprendizaje dialógico acompañan el desarrollo del pensamiento dialéctico que se construye en la tertulia, estableciendo determinadas condiciones. Hace posible “tener presentes” en la construcción del conocimiento “las reglas” y análisis que a lo largo del tiempo han elaborado “los gigantes” de las ciencias sociales. Los principios del aprendizaje dialógico, a grandes rasgos, aportaron a las contribuciones ya hechas desde las Ciencias Sociales en el campo de la acción dialógica, la comunicación y el diálogo como herramienta de aprendizaje, una característica esencial, entre otras, y es que toma en cuenta el poder que ejercen las estructuras sociales en las que estamos

inmersos. Por otro lado, contribuyó a enriquecer estas teorías, tomando también como referente las relaciones de solidaridad para superar las desigualdades y hacer posible las transformaciones personales y sociales. Este objetivo social común, más allá incluso del aprendizaje y la creación de conocimiento, es lo que dota de sentido la comunicación y los deseos por el entendimiento en la teoría del Aprendizaje Dialógico. Dicho de otra manera, es a través del aprendizaje sobre la base de los siete principios del aprendizaje dialógico que se enfrenta el reto que P. McLaren escribía en los años 1990 para el libro “El profesor como intelectual” de H. Giroux de la siguiente manera:

‘comprender las complejas interacciones existentes entre la enseñanza, la construcción de la identidad, el desarrollo de relaciones sociales democráticas y el desafío de la transformación social’ (p. 22).

En el caso de la formación del profesorado, nos permite aprehender lo que luego se transfiere al aula, es decir, vivir los estilos de enseñanza y aprendizaje, de liderazgo, solidaridad y comunicación dialógica que se aspira infundir en las aulas y comunidades educativas.

Se ha escrito mucho sobre los principios del aprendizaje dialógico (Flecha 1997; Aubert, et al., 2009; Racionero, et al., 2012; García-Carrión, 2015; González, et al, 2016) por lo que no se profundizará en esta parte del desarrollo teórico de la teoría del Aprendizaje Dialógico para evitar reiterar sobre una aportación que ya ha sido reconocida de muy diversas formas en su impacto científico, político y social (Flecha, 2015; Soler, 2017). Se realiza una breve referencia que reflexiona la información sintetizada en la tabla “x” y que permite introducir el desarrollo posterior presentado en el capítulo VI sobre “los principios del aprendizaje dialógico en la TPDv desde la voz de las personas participantes”.

Tabla 1

Principios del Aprendizaje Dialógico en el marco de las tertulias pedagógicas dialógicas

Diálogo igualitario	Considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes la realizan
Inteligencia cultural	Valora que todas las personas tienen capacidades para aprender. Destaca todas las habilidades más allá de las que son exclusivamente académicas
Transformación	Busca transformaciones igualitarias, resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus ideas a las demás personas o colectivos
Dimensión instrumental	No se trata de 'hablar por hablar' sino de construir conocimiento a través del diálogo, un diálogo que fomente la curiosidad epistemológica
Creación de sentido	La aportación de cada persona es diferente y por tanto, irrecuperable sino se tiene en cuenta en el diálogo, en el fin último de la formación: mejorar la educación de las niñas y los niños.
Solidaridad	La principal fuerza motivadora es conseguir el aprendizaje de todo el mundo. Los espacios formativos como espacios comunitarios.
Igualdad de las diferencias	Asegura la igualdad de oportunidades para todas las personas de acceder y construir el conocimiento educativo.

El Diálogo igualitario, es el principio dialógico principal de las tertulias pedagógicas ya que posibilita y vertebra que todos los demás ocurran, al tiempo que, no puede darse si no se trabaja cada uno de los seis subsiguientes.

La formación continua del profesorado precisa de espacios donde se puedan llevar a cabo actos comunicativos que posibiliten generar acuerdos sobre como proporcionar a todos los niños y las niñas la mejor educación posible. Para ello, requerimos de espacios formativos donde se produzca el diálogo, pero no en base a nuestras interpretaciones personales de la realidad, sino teniendo en cuenta las investigaciones y aportes teóricos sobre los procesos de aprendizaje. A través de la tertulia, se genera un espacio de formación donde las relaciones igualitarias pueden desarrollarse y favorecer una

estructura de la formación del profesorado que, en cierta medida, palie las relaciones de poder que tradicionalmente ha imperado entre la asesoría de formación y el profesorado, o entre los formadores y el profesorado, o entre el profesorado y las familias u otros agentes educativos que participan de los espacios de enseñanza. Este diálogo igualitario ayudará más al entendimiento y la transformación en la medida se muestran tres pretensiones de validez: que el enunciado que hace es verdadero, que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo vigente y que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que éste piensa (Habermas, 1987; Sordé & Ojala, 2010)

La Dimensión instrumental. Mantiene y supera en el día a día el nivel y la curiosidad por el conocimiento que se trabaja en la tertulia. Motiva el esfuerzo por acceder a las fuentes originales de aquellas autoras, autores y temas que preocupan al profesorado y a las comunidades educativas. Es una dimensión que escala tertulia tras tertulia; cada lectura posibilita un poderoso andamiaje para acceder a la siguiente gracias a la lectura y todos los diálogos que incorporamos a nuestras estructuras de pensamiento y la construcción de los sentimientos y valores; ‘permite organizar las cosas que tienes en la cabeza de tal manera que te permite conocer más de lo que deberías’ (Bruner, 1997, pg. 148).

La TPD se dinamiza poniendo atención en los conocimientos que proporciona y busca su impacto en el profesorado y en las aulas del alumnado. La lectura colectiva proporciona al profesorado y la comunidad las estrategias y la fuerza de los argumentos necesaria para transformar los entornos educativos y elevar las expectativas de todo el alumnado sin distinción. La TPD no elevan los niveles intelectuales del profesorado exclusivamente si no que su impacto se traduce en eliminar los techos que frenan los

aprendizajes de las niñas y los niños en la medida que se debate la información y que acerca la cultura de la posibilidad que habitualmente se desprende en las contribuciones de mayor impacto a nivel mundial.

La Solidaridad. Las relaciones libres de violencia y de ayuda mutua están presentes en la tertulia a través de la construcción colectiva del conocimiento y que se ofrece a disposición de todas y todos; también se hace presente en la medida que los debates y los conocimientos que se generan atienden a las necesidades de las niñas y de los niños, de todos ellos. Por tanto, son espacios no para “volcar” nuestras quejas cotidianas, ni para pensar exclusivamente desde un interés particular, sino estableciendo entendimientos y redirigiendo los debates hacia los objetivos propuestos por el grupo, hacia el bien común (Mead, 1973). La solidaridad supera el nivel del discurso y alcanza la acción, lo que incluye también, en muchas ocasiones, vivir la amistad. Estas vivencias permiten al profesorado experimentar una de las claves para la mejora del aprendizaje y de la vida de las niñas y de los niños sobre la que cada vez proliferan más investigaciones (Hartup, 1992; Bruner, 1997; Soldz, & Vaillant, 1999; Dunn, 2004; Mercer, et al, 2017).

La Inteligencia cultural. La introducción de una innovación en la enseñanza necesariamente implica cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas populares del profesorado e incluso del alumnado. La TPD nos posibilita la transformación y los diálogos que hacen posible cambiar las creencias cuando éstas sean necesarias en aras a la mejora de las comunidades educativas. Las tertulias contribuyen no solo a dotar de corpus teórico y científico aquellas actuaciones educativas que transferimos a las aulas, también nos permiten tomar consciencia de lo que hacemos casi de forma automática en algunas de sus prácticas..., abordar el antiguo problema de la ‘*prise de conscience*’

(Bruner, 1997, Zeichner, 1989).

La Transformación. La TPD combina en este mismo espacio el acceso a las teorías e investigaciones avaladas internacionalmente, así como la reflexión y búsqueda de la coherencia profesional. A través de la tertulia, más allá de establecer el diálogo exclusivamente desde un lenguaje de la ética, se conecta con el deseo de las personas. Lo que se habla en la tertulia va más allá del contexto formativo e incide en nuestros comportamientos y formas de hacer como docentes o agentes protagonistas de la educación de las niñas y de los niños. Si compartir un libro como 'Los procesos psicológicos superiores de Vygotski' no fuera más que tratar de entender lo que el autor quiso decir en el libro y a través de algún experto conocer lo que allí se escribe, se aprendería mucho sobre cómo Vygotski analizó cómo las personas aprenden. Compartir la lectura en tertulia pedagógica establece una conexión entre los diálogos que en el día a día de la tertulia se producen y la práctica docente diaria. Todas estas interacciones entre el discurso del autor, el nuestro propio y las múltiples interpretaciones que de la lectura se extraen, van interiorizándose hasta transformar los diálogos intrasubjetivos con los que abordamos después nuestras intervenciones educativas, y no sólo éstos, sino también, nuestras vidas personales. Podríamos decir que tras cada una de las tertulias 'el yo' que sale, se diferencia sustancialmente 'del yo' que entró.

La Creación de sentido. Del diálogo igualitario que se establece entre todas las personas participantes en su diversidad, es donde puede resurgir el sentido que oriente las transformaciones educativas y sociales soñadas por las comunidades educativas implicadas. La TPD abre espacios donde el sentido se puede compartir y recrear desde los diálogos de todas las voces sin distinción. Cuando se consigue ir trabajando la diversidad de principios y que las tertulias sean una posibilidad para dar significado y

sentido a los deseos, aspiraciones, sueños y esperanzas de las comunidades educativas, es que surge el encanto con estos espacios de formación docente (Flecha, 1997; Soler, 2017).

La igualdad de las diferencias. Todas las personas de la tertulia son iguales y diferentes. En ella puede participar personas muy diversas en un sentido amplio también, en nivel académicos y de acceso a la lectura. En base a la solidaridad, las altas expectativas y la valoración que la tertulia realiza de “todas las inteligencias” y su creación del aprendizaje sobre las aportaciones de la *inteligencia distribuida*, se trabaja para organizar los andamiajes que sean necesarios para que todas las personas encuentren seguridad y espacio para compartir sus reflexiones. Bajo el deseo de hacer de los espacios de creación del conocimiento espacios cada vez más democráticos y comunitarios, más de todas y todos, con el fin de revertir las desigualdades que en las comunidades educativas persisten.

Tabla 2

10 criterios para la aplicación rigurosa de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas

-
- 1- La creación de sentido como fin último es la mejora de la educación y la vida de las niñas y los niños
 - 2- Profundiza en las bases científicas y teóricas de las Actuaciones Educativas de Éxito y del aprendizaje instrumental y en los valores y sentimientos
 - 3- Combina la formación científica, teórica y ética de reconocimiento internacional
 - 4- Formación para ser críticos desde una perspectiva comunicativa
 - 5- Abierta a la comunidad desde la interacción dialógica entre la diversidad de agentes educativos
 - 6- Promueve la innovación desde la interacción dialógica del “mundo científico y teórico” y el “mundo de la vida”
 - 7- Promueve la transformación personal y coherencia profesional
 - 8- Impulsa la creación de relaciones de solidaridad
 - 9- Establece la evaluación en términos de impacto social sobre las comunidades educativas
 - 10- Asegura la recreación de los siete principios del aprendizaje dialógico
-

A modo de síntesis del capítulo, se incluyen la tabla “x” y la tabla “x”. Por un lado, la tabla sobre “10 Criterios para la aplicación rigurosa de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas” resume la fundamentación teórica de la formación dialógica, de las tertulias pedagógicas y los principios del aprendizaje dialógico, a modo de diez criterios que aseguren la aplicación rigurosa y exitosa de las tertulias pedagógicas dialógicas en contextos de formación continua del profesorado. Posteriormente, en el capítulo 6, se aplica de referencia para concretar la TPDv como un caso de éxito ajustado a los criterios de rigurosidad analizadas en la diversidad de las contribuciones teóricas y científicas.

Por último, la tabla “Comparativa internacional en el desarrollo teórico y científico de la formación del profesorado”, con la que se concluye el capítulo, presenta una comparativa que integra el marco teórico analizado y el capítulo 1 sobre el estado de la cuestión en la formación docente. En ella quedan resumidos las principales características destacadas en cada uno de los estudios analizados en la revisión de la literatura teórica y científica. La tabla contiene las referencias principales a los estudios: *Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies (Toom, et al., 2010)*; *The nuffield review of 14-19 education & training, (Hayward, et al., 2006)*; *Powerful Teacher Education, Lessons from Exemplary Programs (Darling-Hammond, 2006)* y *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems (Darling-Hammond & Rothman, 2011)*; *TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros (2006-2010)*; *Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge (Frost, 2013)*; *Teacher training, teacher quality and student achievement (Harris & Sass, 2011)*; *Includ-ed: Strategies for Inclusion and Social Cohesion From Education in Europe (2006-2011)*.

En la primera columna de la izquierda, la tabla enuncia todas las características destacadas en la diversidad de estudios contrastados sobre la formación docente. Posteriormente en cada una de las columnas asociadas a los estudios escogidos, se resalta de color gris aquellas características coincidentes entre los mismos. Por último, se identifican en color verde, aquellos rasgos característicos que identifican al enfoque formativo dialógico y que son trabajadas desde las TPD, objeto de estudio en el presente proyecto de investigación. La tabla muestra como la TPD analizada desde el proyecto Includ-ed recoge y da respuesta a las necesidades y características claves planteadas por algunos de los estudios más relevantes en el análisis de la formación del profesorado y añade otras nuevas, fruto del desarrollo teórico y científico del Aprendizaje Dialógico y las Actuaciones Educativas de Éxito formuladas en el proyecto Includ-ed. Este esquema permite apreciar, en cierto modo y desde su teorización, cómo se va validando la Actuación Docente de Éxito.

A continuación, señalamos algunas de las contribuciones más relevantes que se aprecian a la luz del análisis comparativo.

En primer lugar, existe una coincidencia generalizada en unos estudios y otros, a pesar de las diferencias metodológicas y de marco teórico, en la relevancia de evaluar la formación docente no tanto, por encuestas de satisfacción, sino por evidencias de mejoras de resultados en el alumnado. Otros de los dos aspectos más coincidentes en los estudios es que, por un lado, la relevancia de evaluar los programas de formación docente por el nivel de transferibilidad que se hace a la práctica de aula de aquellas actuaciones aprendidas en los espacios formativos, y la efectividad que en ello tiene, especialmente, la creación de redes de confianza y solidaridad entre el profesorado (o futuro profesorado) más que otras estrategias empleadas como puedan ser los

manuales de buenas prácticas. En esta misma línea, la diversidad de estudios enfatiza un vínculo muy estrecho a trabajar de forma conjunta entre la formación docente y la promoción de liderazgos colectivos.

A estos apartados coincidentes entre todos los análisis, el proyecto Includ-ed añadió otras características, clave para generar impacto social a través de la formación del profesorado. Destacadas en la tabla con el color verde, esta investigación incorpora al debate internacional la relevancia de la participación de todos los agentes de la comunidad en los espacios formativos, incluyendo también a la comunidad, en los liderazgos efectivos para la mejora educativa y social. Las otras dos características hacen alusión directa, por un lado, al contenido de la formación del profesorado y cómo hacerlo. Una formación docente más efectiva tendría que incluir, según este análisis, las actuaciones educativas de éxito que la Comunidad Científica Internacional va aportando. En este sentido, la formación responderá en mayor medida a estas características cuando se haga incluyendo, al menos, la Actuaciones Docentes de Éxito que se van creando, en el caso de la formación continua del profesorado, las tertulias pedagógicas dialógicas.

Por último, hay que destacar en el análisis, cómo la formación del profesorado centrada específicamente en los contenidos específicos de la materia a impartir, en el debate actual, no es un factor coincidente en los análisis y estudios que a nivel internacional se están valorando de cara a mejorar el impacto educativo y social de la formación del profesorado en el alumnado. Con esto, no es la intención de este análisis expresar que no ha de existir dominio sobre la materia a impartir, sino que, no es el factor concurrente que vincula la formación del profesorado con el éxito del alumnado.

Tabla 3

Comparativa internacional en el desarrollo teórico y científico de la formación del profesorado

	Estudio de caso Finlandia 1980-2010	Nuffield review 14 2003-2005	Darling-Hamond 2006 y 2010-2011	TEDS-M 2006-2010	HertsCam Network 2009-2013-	Harris & Sass, 2011	Includ-ed; 2006-2011 (TPD)
Formación del profesorado evaluada por mejora de resultados del alumnado							
Transferibilidad de las prácticas educativas exitosas a través de espacios de formación docente que generen redes de confianza entre el profesorado							
Formación dirigida a promover maestros eficaces y liderazgo docente colectivo							
La creación de puentes de conexión entre la investigación educativa, las corrientes teóricas y la práctica educativa							
La participación (investigadora) del profesorado en proyectos de investigación acerca de la enseñanza							
Relevancia de la coherencia profesional: estrategias para el desarrollo de la transformación personal y social							
Relevancia en dotar de atractivo la profesión docente							
Creación dialógica del conocimiento							
Formación dirigida y evaluada por la mejora resultados del alumnado e impacto social (comunidades educativas)							
Formación del profesorado centrada en dotar mayor conocimiento sobre los contenidos de la materia a impartir							
Formación del profesorado para desarrollar sobre la práctica docente las contribuciones científicas y teóricas de mayor rango							
Formación del profesorado abierta a la participación de las familiares, voluntariado, asesorías, vecindad y otros miembros de la comunidad educativa a través de la construcción interactiva de significados							
Formación del profesorado en Actuaciones Educativas de Éxito							
Aplicación de las Actuaciones Docentes de Éxito en la formación del profesorado							

CAPÍTULO III

Impacto Científico, Político y Social en la Formación del Profesorado

1. A qué nos referimos con *Impacto* en las Ciencias Sociales

Reflexionar es, como decía E. Kandel (200, p. 387), avanzar en las ‘implicaciones éticas’ de éstas para con la sociedad. Es decir, ser consecuentes con las investigaciones y con aquello que hacemos para a través de ellas, contribuir a la mejora social.

Como explican, Popper (1972, pp. 110-119); Merton (1968); Flecha, (1997, p. 14); Gómez, (2004, p. 26), la ciencia es aquella que formula evidencias que no son definitivamente contrastadas sino más bien, ‘tentativas provisionales’, caminos abiertos a futuros cuestionamientos de rigor científico. En este sentido la ciencia y la sociedad tendrían que estar siempre en permanente diálogo para construir horizontes futuros que permitan avanzar a la humanidad, extendiendo los derechos humanos a cada rincón del planeta.

K. Popper (1972) explicaba sobre ‘la pureza de la ciencia’...

‘Los problemas concernientes a la verdad (...), no puede, desde luego, llevarse a cabo de

una vez para siempre por decreto, sino que es y seguirá siendo una de las tareas duraderas de la crítica científica recíproca. La pureza de la ciencia pura es un ideal, al que acaso quepa considerar inalcanzable, pero por el que la crítica lucha y ha de luchar ininterrumpidamente' (p. 111)

Tomando como referencia la definición del principio de 'creación de sentido' en la Teoría del Aprendizaje Dialógico de R. Flecha (1997), marco teórico principal de la presente investigación, el sentido en las CCSS resurgirá en la medida que se promueva y consolide la interacción comunicativa entre la ciencia y la sociedad, es decir, entre las personas investigadoras y los sujetos investigados, con la voz de todos ellos como protagonistas y en torno a un diálogo igualitario. Siendo así, podremos afirmar que '*son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias*' para poder generar conocimiento transformativo que nos permita avanzar en los actuales "males sociales" (Flecha 1997, ps. 35-37).

K. Popper (1980) lo explicaba a través de sus escritos en relatos como este:

'Creo, sin embargo, que al menos existe un problema filosófico por el que se interesan todos los hombres que reflexionan: es el de la cosmología, el problema de entender el mundo... incluidos nosotros y nuestro conocimiento como parte de él. Creo que toda ciencia es cosmología, y, en mi caso, el único interés de la filosofía, no menos que el de la ciencia, reside en los aportes que ha hecho a aquella; en todo caso, tanto la filosofía como la ciencia perderían todo su atractivo para mí si abandonasen tal empresa (p.16)'

El giro de las CCSS en su búsqueda hacia el impacto social significaría en la actualidad y enlazado a este hermoso enunciado de Popper, algo así como que las CCSS perderían todo su atractivo si abandonara la aventura de, más allá de describir y entender, contribuir a desarrollar sociedades donde todas y todos podamos vivir en libertad, amor, amistad y solidaridad. El estudio de la TPDv tratará de reflexionar y aportar desde la formación del profesorado, valor y prosperidad a estos mismos.

El interés por dotar de sentido a las CCSS, es decir, identificar la utilidad y valor de su investigación, no es solo filosófico o utópico, sino que cada vez más los gobiernos, así como los proveedores de fondos para los proyectos de investigación buscan mayor justificación para su financiación en el actual clima económico (Gardner, 2011). Por citar un ejemplo, en el caso del Reino Unido, la Academia de Ciencias Sociales y el Consejo de Investigación Económica y Social promovieron una iniciativa para trabajar sobre la investigación en las CCSS pero no solo para proteger los fondos de investigación si no para aumentar la conciencia de la credibilidad y la pertinencia de la investigación en este campo. Otro ejemplo concreto, recogido en el análisis transnacional del proyecto IMPACT-EV sobre la mejora de los sistemas de evaluación de la investigación en CCSS, el SEP (The Standard Evaluation Protocol – Protocolo de Evaluación Estándar) destaca un cambio de enfoque en el eje transversal de la investigación en CCSS que se traslada desde poner la atención en la productividad de los investigadores a ponerla en la calidad de su producción, así como, en la relevancia de la investigación para la sociedad como criterio de evaluación (IMPACT-VE, 2014. Report 1). Este debate es el que en los últimos años está en el Parlamento Europeo (Flecha, 2014a):

‘el primer borrador de Horizon 2020, el programa de investigación científica europea suprimió la financiación específica de la investigación en CCSS porque muchos agentes sociales (gente en la pobreza, grupos culturales...) decían que no obtenían ninguna mejora de estas investigaciones. A petición del parlamento europeo se restituyó esa financiación (la más grande del mundo en CCSS) pero, si no lo hacemos diferente que hasta ahora, se acabará. Diferente quiere decir que las investigaciones han de ser tan buenas científicamente que tengan impacto social, que sepan aportar actuaciones de éxito en diferentes ámbitos’

Este giro en términos de Impacto se traslada desde las “consecuencias aleatorias” de la investigación, bien positivas o negativas, hasta un enfoque de “consecuencias

conscientes de transformación y mejora social” (Impacto Social). De esta manera, la tendencia académico-científico tan criticada de ‘publicar o perecer’ se vuelve menos dominante en aras a la relevancia social de la investigación medida además en términos de resultados de investigación, reutilización de éstos y el reconocimiento de la mejora social demostrable bien sea por evaluaciones por pares, de grupos sociales, etc. (IMPACT-VE, 2014. Report 1). La búsqueda del Impacto Social en las CCSS (y en todas las ciencias) como objetivo último inherente a los principios éticos de la Investigación disminuye la brecha entre la Ciencia y la Sociedad cuando éste pone a ambas en una relación intersubjetiva dialógica (Gómez, 2004, pg. 26), en una interacción de diálogo igualitario y búsqueda de la transformación social. Éste es el principal motivo de haber escogido la Metodología Comunicativa para la investigación, ya que cuenta con la participación de la diversidad de agentes a lo largo del proceso de investigación en busca de incidencia en los contextos implicados (asociacionismo, escuelas, políticas, etc.). Por lo tanto, reflexionar sobre el logro de Impactos para la mejora social en las CCSS requiere abrir espacios de diálogo conjunto con la sociedad que posibiliten la transformación social y la mejora de vida de las personas, y un paso más: crear sinergias entre los investigadores y los “sujetos investigados” capaces de aportar creaciones sociales (Aiello & Joanpere, 2014).

1.1 IMPACT-VE: Evaluating the impact and outcomes of EU SSH Research

Desde que, en la baja Mesopotamia, se dieron los primeros pasos para la indización de documentos -en principio simples etiquetas donde se anotaba el contenido del documento-, hasta la llegada de los modernos procesos automáticos, la indización ha sido una actividad fundamental para bibliotecas y otros centros de documentación (Bornmann, 2013)

En 1955 surgía por primera vez en *Science* la idea de ‘factor de impacto’ en la ciencia por Irving H. Sher y E. Garfield con el apoyo de los institutos nacionales de Salud. Se publicaba el índice de citas genéticas que posteriormente en 1961 dio lugar a la publicación del Science Citation Index (SCI) que ayudaría a la selección de revistas dentro un campo de estudio, una herramienta actualizada para facilitar la difusión y recuperación de la literatura científica, más dirigido a la medición de la productividad científica en la diversidad de disciplinas y campos de estudio. Por tanto, la base de datos del SCI surge con dos propósitos generales que consisten a grandes términos en identificar lo que cada científico ha publicado, y por otro lado, dónde y con qué frecuencia se citarán los documentos de ese científico. La Web of Science (WoS) es la versión electrónica del SCI que vincula ambas funciones (Garfield, 1955; 2006; 2007).

Desde su introducción en 1976 en el campo de las CCSS, el factor de impacto es objeto de intensos debates y controversias sobre su necesaria valoración y su dificultad en cuanto a la medición. Este estudio, tomando como principal fuente de referencia proyecto IMPACT-EV (2014-2017), profundiza en las posibilidades de mejora que aporta el tomar en cuenta en nuestras investigaciones la identificación de Impacto Social siendo conscientes de las dificultades que conlleva.

El Proyecto del Séptimo Programa Marco IMPACT-EV: Evaluating the Impact and Outcomes of EU SSH Research (2014-2017), coordinado por del Centro de Investigación CREA de la Universitat de Barcelona y en colaboración con un destacado equipo de profesionales europeos de referencia internacional en el ámbito de las medición del impacto en investigación, es la principal referencia actual sobre la elaboración de aquellos estudios, espacios de debate público y elaboración de nuevos conceptos que permiten comprender y desarrollar el alcance de lo que entendemos en la actualidad

por Impacto Social en el campo de las CCSS (IMPACT-EV, 2014-2017; Álvarez, 2015). A nivel instrumental, este proyecto está destinado a transformar los criterios de selección, seguimiento y evaluación de los proyectos de investigación en CCSS y Humanidades en términos de Impacto Social. Por tanto, no solo se centra en la creación de indicadores relacionados con el impacto científico de la investigación, sino especialmente en la evaluación de su impacto político y social (IMPACT-EV, 2014-2017; Álvarez, 2015). Su primer informe *“State of the art in the scientific, policy and social impact of SSH research and its evaluation”* presenta un exhaustivo estado de la cuestión en el impacto científico, político y social que recopila y promueve espacios de diálogo para avanzar hacia una visión de consenso sobre el Impacto de la investigación en las CCSS.

Hacia una visión multidimensional del Impacto de la Investigación en CCSS

Tal y como se comenta en la introducción al apartado de Impacto, la evaluación de éste es cada vez más importante en la valoración de la investigación, cada vez surgen más proyectos que analizan desde la diversidad de marcos y disciplinas, posibles indicadores de Impacto en la Investigación (Bornmann, 2013). Este estudio trabaja con relación a las conclusiones que hasta el momento se han presentado en el marco del proyecto IMPACT-VE sobre la diferenciación de indicadores y criterios que se establecen de los diferentes tipos y niveles de Impactos. En este apartado se introducen aquellos que guardan relación con el objeto de estudio en cuestión.

Para la definición del Impacto de las investigaciones en CCSS se presentan 2 criterios a tomar en cuenta:

- a) Por un lado, el **alcance** del Impacto de la investigación categorizado en 4 niveles: diseminación, transferencia, impacto social y creación social
- b) Y, por otro lado, la clasificación del Impacto de la investigación categorizado en 4 **tipologías**: científico, político, social y fortalecimiento de la red europea.

Dada la novedad de estas conceptualizaciones y para un mayor entendimiento en relación con el apartado siguiente, sobre la posible concreción de estas tipologías de impacto en la medición de la presente investigación, se presenta una figura que sintetiza cada uno de estos aspectos. En el caso de la evaluación del impacto científico ha sido ampliamente aplicada y desarrollada, sin embargo, los impactos sociales y políticos han sido abordados recientemente y su medición y evaluación están en su fase inicial en muchos países, es por esto por lo que en el apartado siguiente requerirán una mayor reflexión de análisis, así como deducciones en base a una primera tentativa sobre el Estudio de Caso de la TPDv. El impacto científico y diseminación de la investigación, consistiría en el primer nivel de impacto más consolidado en el campo de las CCSS en el panorama internacional. Los subsiguientes niveles, serán alcanzables en la medida se consolide en nivel anterior, en la mayoría de los casos, sí seguro, en todos ellos, se requerirá del nivel de impacto científico para llegar a consolidar el impacto social.

Por último, se presentan los indicadores que miden y gradúan el alcance del Impacto Social de los proyectos de investigación para su selección, seguimiento y evaluación según siete parámetros elaborados para la configuración del Social Impact Open Repository (SIOR), primer repositorio mundial de investigaciones de impacto social:

- La conexión a objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, los objetivos de Europa 2020 u otros objetivos sociales oficiales similares.

- Porcentaje de mejora alcanzado en relación con la situación de partida.
- Transferibilidad del impacto, que hace referencia a si las acciones basadas en los resultados del proyecto se han aplicado con éxito en más de un contexto.
- Publicación de revistas científicas (con un impacto reconocido) o por organismos oficiales gubernamentales o no gubernamentales.
- Sostenibilidad. El impacto logrado por la acción sobre la base de los resultados del proyecto ha demostrado ser sostenible en el tiempo.

Tabla 4

Alcance y tipologías del Impacto Social

Alcance del Impacto Social		Tipologías de Impacto Social	
Diseminación	La diseminación es la difusión de los resultados de la investigación más allá de la comunidad científica; lo que no quiere decir necesariamente que éstos se apliquen. La diseminación se produce tras haberse publicado científicamente.	Científico	El Impacto Científico se refiere a la publicación científica y académica de los resultados de la investigación, incluyendo citas a las publicaciones
Transferencia	La transferencia es la aplicación de los resultados de la investigación.	Político	Implica que los responsables políticos elaboren nuevas políticas o reformas basadas en los hallazgos de la investigación.
Impacto social	El Impacto Social se refiere a las mejoras sociales alcanzadas como consecuencia de la aplicación de los resultados de la investigación, es decir, cuando los resultados publicados, difundidos y que se han transferido, conducen a una mejora en relación con los retos sociales y objetivos declarados por la sociedad europea		
Creación social	La Creación Social son las contribuciones que las personas investigadoras están haciendo para mejorar la realidad social. Se investigan realidades sociales creadas y desarrolladas (o co-creadas y co-desarrolladas) por la persona o equipo investigación.	Red europea	En esta ocasión no se hará referencia al impacto relacionado con Fortalecimiento de la Unión Europea

1.2 Algunas reflexiones sobre el desarrollo del Impacto Científico, Político y Social

1.2.1 Impacto científico. El impacto científico, tal y como se define en el apartado anterior, se valora fundamentalmente a través de la publicación científica y académica de los resultados de la investigación (artículos y libros especialmente). Igualmente se tiene en cuenta las citas a las publicaciones, los mapas y patrones de citas, la difusión entre las redes científicas, así como un mayor desarrollo de la investigación derivado de los resultados del proyecto. Toma en consideración la diversidad de agentes y espacios de trabajo y diálogo relacionados con el desarrollo, discusión y promoción científica como: responsables gubernamentales de políticas científicas, movimientos sociales, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, universidades y otras instituciones de investigación, también, las empresas privadas.

En base a esta conceptualización, el Impacto Científico se puede recoger en términos de:

- artículos (publicaciones JCR y de otros índices de impacto científico),
- libros y capítulos de libros,
- mapas de citación de las diversas publicaciones,
- promoción de los resultados de la investigación en espacios de relevancia científica y académica,
- conferencias y foros de debate sobre los resultados en espacios de relevancia académica y de mejora social,
- difusión y transmisión en los medios de comunicación y redes sociales,
- promoción de investigaciones posteriores (inspiración y base académica de ulteriores estudios científicos),

- webometrics, etc.

Sin embargo, muchos órganos que se ocupan de las evaluaciones prefieren las medidas unidimensionales como el factor de impacto (un número fácil de manejar y aplicar). En este sentido, en cienciometría hay un profundo debate sobre la validez de los diferentes indicadores y el desarrollo continuo de otros nuevos (IMPACT-EV, 2014, Report 1).

En términos generales, la teoría de la indización establece que cuanto más se cita un trabajo, mayor es su importancia, tanto en su ámbito científico como en su factor de impacto. Este enfoque es uno de los baremos principales de la investigación científica hasta el momento y que la bibliometría moderna ha ido desarrollando a través de herramientas como la indización por citas, el factor de impacto de una revista, etc. Como vemos, el impacto científico es objeto de debate en las CCSS por sus características propias, pero también en la diversidad de ciencias existentes (IMPACT-VE, 2014, Report No. 1). Las críticas más importantes no están en contra de las características específicas del factor de impacto sino, más bien consisten en dudas generales sobre su medición lo más fiel a la realidad posible y los detalles técnicos que puedan asegurarle, así como las inconsistencias que todavía hoy persisten y pueden conllevar un uso erróneo del mismo (Schubert, 2015). El término "factor de impacto" evoluciona gradualmente, especialmente en Europa, para describir el impacto tanto de la revista como del autor, todavía tiene grandes retos pendientes como podrían ser los sesgos idiomáticos en esa búsqueda de la democratización radical del acceso al conocimiento (Garfield, 2006) y que las clasificaciones hasta ahora conocidas son una herramienta adicional no explícitamente dedicada a evaluar el impacto de la investigación aunque se utilicen en

cierta medida para evaluar la excelencia de la investigación de las organizaciones (IMPACT-VE, 2014. Report No 1). A pesar de que nos quedan cuestiones pendientes y sabiendo que no es un herramienta perfecta para medir la calidad de los artículos y de las investigaciones que contienen, no se puede dejar de reconocer que el factor de impacto ha supuesto un hito en el mundo de la investigación y evaluación de la ciencia (Hoeffel, 1998; Garfield, 2005, 2006) y que tal y como recoge los análisis de IMPACT-EV, las publicaciones científicas tienden a ser el procedimiento más común para difundir nuevos conocimientos dentro de la comunidad científica (IMPACT-EV 2014. Report No.1). No se trata de obsesionarse y abusar de las citas y los factores de impacto, sino más bien, *‘esperaba que se utilizara de manera constructiva, reconociendo que en las manos equivocadas podría ser maltratado’* (Garfield, 2005). El Impacto Científico, aún sabiendo en la actualidad que no es condición única (como en algunos períodos se ha llegado a considerar), sí contribuye muy positivamente aún mayor impacto social conforme sus resultados son transferibles y provocan mejora social; de ahí que hablemos de impacto multidimensional. Las primeras conclusiones del proyecto IMPACT-EV (2014-2017) al respecto sitúa las reflexiones futuras en como la bibliometría es considerada más un recurso entre muchos otros para la evaluación del impacto científico y que puede proporcionar mejores resultados cuando se utiliza en combinación con otras métricas y fuentes de información que cuando se utiliza como herramienta única. Esta evidencia plantea el reto de elegir el método mixto más adecuado para la evaluación de impacto (IMPACT-VE, 2014, Report No.1; Haunschild&Bornmann, 2016)

1.2.2 Impacto Político. La demanda de demostrar de una manera más rigurosa que las inversiones en investigación tienen impacto en la política está creciendo y esto tiene

el potencial de promover una mayor eficacia en la interacción entre la política y la investigación (Boaz, 2009; IMPACT 2014, Report No.1). Esto supone un giro no sólo en los procesos de investigación, como se analiza a continuación, sino también en los procedimientos políticos en un movimiento cada vez más extendido sobre las políticas basadas en la evidencia (Boaz, 2009; Gardner, 2011; Rymer, 2011; IMPACT-EV, 2014, Report No.1).

El Impacto Político se da cuando existe transferencia, es decir, evidencia de una relación entre el proyecto de investigación y las políticas adoptadas por los gobiernos y las instituciones supranacionales y el uso de los resultados de la investigación por parte de la sociedad civil u otras entidades en sus agendas políticas; hace referencia a cómo los resultados de la investigación son adoptados y utilizados por estos actores con el fin de crear la innovación y el impacto social.

IMPACT-EV (2014-2017) en su análisis al respecto ha identificado proyectos que logran un impacto político basado en un conjunto de *criterios* que se destacan a continuación y que se tomarán como referencia en la concreción de dicho impacto en el objeto de estudio sobre formación del profesorado (IMPACT-EV, 2014-2017, Report No. 3).

Como se observa en la tabla 5, existe una compleja red de actores que influyen en el desarrollo de las investigaciones, así como de las políticas y, en la medida se elaboren investigaciones que involucren a la diversidad de actores como agentes activos y de transformación social en el desarrollo de las investigaciones en las CCSS, aumentan las posibilidades de superar las dificultades para establecer un vínculo directo entre los proyectos de investigación y las políticas específicas.

Tabla 5

Criterios para la identificación del Impacto Político de la Investigación

<i>Aportaciones y transformación de las políticas públicas</i>	Se introducen aportaciones en los reglamentos, recomendaciones, resoluciones, criterios de toma de decisiones, dictámenes, conclusiones, protocolos, planes de acción, acuerdos, conferencias, cumbres...; de las administraciones y organismos políticos locales, nacionales, europeos e internacionales.
<i>Incidencia en las organizaciones de la sociedad civil</i>	Las ONGs, empresas, sindicatos, entidades fiduciarias, organismos profesionales, etc., introducen los resultados de la investigación y se incorporan a los programas y proyectos implementados
<i>Foros políticos con responsables y entidades influyentes en la formulación de políticas</i>	Presentación de resultados de los proyectos de investigación en foros políticos: reuniones con representantes de organismos políticos, talleres y seminarios organizados en colaboración con representantes políticos, conferencias organizadas en colaboración con los representantes políticos y otros agentes relacionados y dirigidas principalmente a las partes interesadas de la investigación.

Interacciones productivas e Impacto Político

Los análisis muestran que crear interacciones productivas, redes de interacción productiva, aseguran un mayor impacto político de la investigación en las CCSS. Lo que se observa en los criterios descritos en la tabla anterior es que más allá de la elaboración de informes de políticas, hay que conseguir lo que se denomina *‘interacciones productivas’* (Spaapen & Van Drooge, 2001). Para ello una primera consideración general a incluir en las investigaciones en CCSS sería el Impacto Político como parte de los objetivos iniciales de los proyectos (IMPACT-VE, 2014-2017, Report No. 3). Es decir, las *‘interacciones productivas’* se convierten en uno de los indicadores generales utilizados para evaluar el impacto político (y social) de la investigación, la transferencia de conocimiento desde la investigación académica hasta la elaboración de políticas

(Davies et. al., 2007; Saunders, 2007; Lingard, 2013). Explorar las *‘interacciones productivas’* existentes entre los investigadores y los diferentes actores posibilita entender los procesos y los actores detrás de la formulación de políticas exitosas que utilizan la evidencia de la investigación científica (Spaapen & Van Drooge, 2011; Molas-Gallart & Tang, 2011). Sin este enfoque basado en las interacciones, es difícil atribuir el impacto político a una investigación específica porque tal impacto depende no sólo de las estrategias de los investigadores sino, fundamentalmente, de cómo otros agentes sociales adopten los resultados de la investigación (SIAMPI, 2011; Spaapen & Van Drooge, 2011).

Actualmente los informes de investigación sobre el impacto político de las CCSS estiman entre 10-15 años el intervalo desde el desarrollo de ideas y conceptos nuevos y su impacto en las políticas, seguramente debido a la falta de acceso a interacciones que posibiliten perspectivas compartidas (Head, 2008; Macintyre, 2010, pg.6). Ante esta situación este trabajo pretende iniciar la búsqueda de estas “Interacciones productivas” a través del diálogo igualitario y la transformación social, que incorpora la Metodología Comunicativa (Gómez, 2004) y que se desarrolla en el capítulo 4.

1.2.3 Impacto Social. La investigación sobre el Impacto Social se encuentra todavía en las primeras etapas. En el análisis de la literatura al respecto, existe consenso en que seguro, no puede ser investigado sólo a través de indicadores de publicaciones y conteo de citas, así como a través de las bases de datos. Así pues, cada vez se abren más espacios de debate sobre los procedimientos, herramientas e indicadores más adecuados para la evaluación del Impacto Social como por ejemplo el Social Impact Science Conference celebrado en el mes de julio del pasado año 2016.

IMPACT-EV (2014-2017) determina Impacto Social cuando los resultados de la investigación publicados y difundidos, que han sido transferidos, conducen a una mejora en relación con los objetivos societales. Por tanto, este impacto va más allá de la difusión y la transferencia de los resultados, hasta concretarse en la evidencia de mejoras sociales en relación con dichos objetivos, tomando en cuenta tanto los previstos en la investigación como otros que se generen de forma inesperada. Igualmente, este impacto tiene efectos que van más allá de los resultados inmediatos de la investigación y que van más allá de las personas investigadoras (Rymer, 2011), convirtiéndose así en el principal indicador de que la investigación avanza al conocimiento. Se podría decir que a través del Impacto Social establecemos los engranajes que hacen posible caminar *A hombros de los gigantes* para la mejora social. En este sentido, es importante ser consciente de enunciar la evaluación del impacto como una tentativa, por los diferentes motivos que se van a ir introduciendo y también, porque la investigación posterior puede tener un efecto importante en el potencial de la investigación anterior.

Las investigaciones en busca de Impacto Social surgen de diversas maneras, por ejemplo, están aquellas en las que la investigación genera intervenciones basadas en hallazgos de investigación y proporcionan evidencia sobre sus mejoras sociales (en este caso estaríamos hablando de proyectos de creación social, como se definía con anterioridad y que es el caso del presente estudio) y también aquellas en las que los investigadores identifican acciones que están teniendo un impacto positivo en la sociedad y analizan sus características en relación al cuerpo científico referido, para crear posibilidades de transferibilidad (IMPACT-EV 2014, Report No.1). Por lo tanto, las contribuciones científicas son más sistémicas que lineales, es decir, no existen como investigaciones aisladas que “surgen de la nada”, del “pensador único”. Este es el caso

concreto de la TPDv que deriva directamente del impacto producido por el proyecto de investigación Includ-ed (2006-2011). Rymer (2011) en *“Measuring the impact of research –the context for metric development”* elaborado por el *Group of Eight* de universidades australianas, lo cita de la siguiente manera:

Igualmente, importante es que cualquier proyecto de investigación se construye y depende de todas las investigaciones previas que lo precedieron. Incluso los mejores investigadores se encuentran no sólo sobre los hombros de los gigantes sino sobre la gran masa de investigadores alrededor del mundo que construyó el entendimiento y las técnicas que hacen posible la investigación actual (p.5)

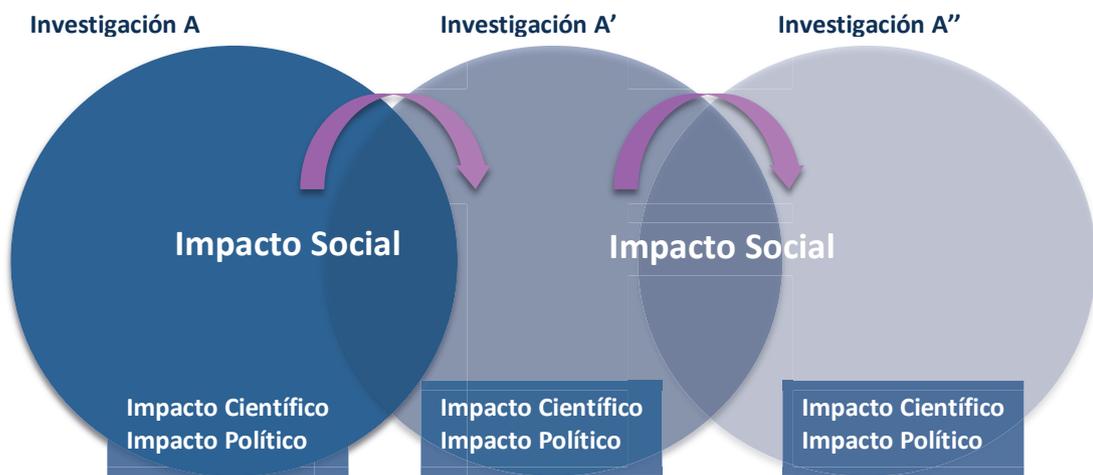


Figura 1. Producción sistémica de la investigación de Impacto Social (a)

Esta idea de Impacto Social no se refiere al impacto más hacia “el medio social”, es decir, a las consecuencias controladas o no, surgidas a raíz de la investigación, tampoco al impacto visto solo desde una mirada de diseminación, sino a un impacto intencionado, creando las condiciones necesarias para que genere la mayor transformación posible en aras a la mejora social desde el inicio de la investigación. Sabiendo, tal y como se observará en el presente estudio, que pueda aparecer en cualquier lugar, como un impacto inesperado y que no por ello de menor valor, siempre y cuando contribuya a los objetivos de mejora social y que, de hecho, podría llegar a derivar en una nueva contribución científica.

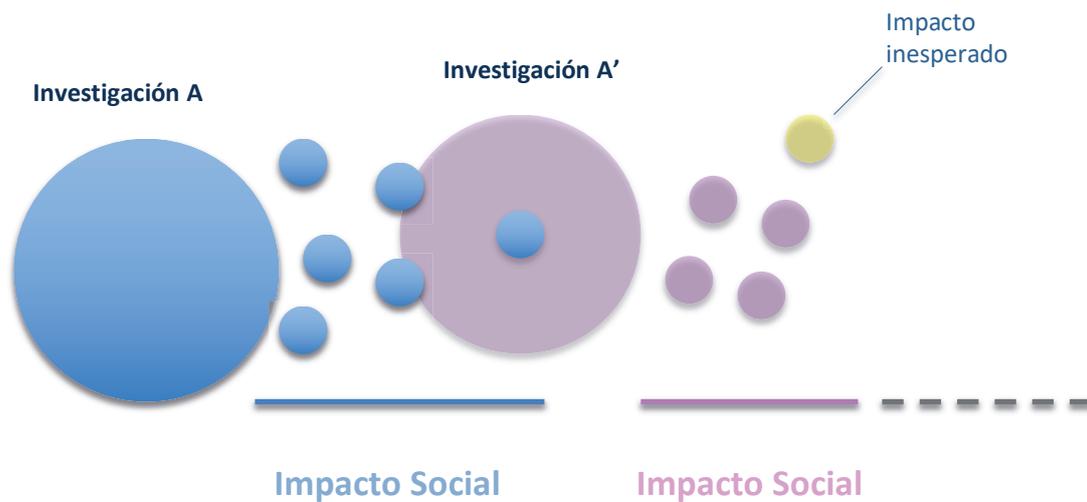


Figura 2. Producción sistémica de la investigación de Impacto Social (b)

En la información analizada existe consenso en que las principales dificultades en la medición del Impacto Social a resaltar son (IMPACT-EV 2014-2017):

- el tiempo necesario para lograr un impacto puede ser significativo incluso generar diferencias de su impacto a largo plazo. Determinados impactos sociales

necesitan más tiempo para valorar su proyección y difiere en la diversidad de investigaciones;

- todos los impactos no son directos y es dificultoso otorgar la causalidad directa de beneficios sociales específicos a los resultados y desarrollo de un determinado proyecto de investigación;
- la falta de tradición y herramientas entre la comunidad científica para reunir evidencias sobre este tipo de Impacto Social.

Para contribuir en el avance de estos retos, IMPACT-EV elabora el repositorio de proyectos de investigación con Impacto Social SIOR y que comentamos al inicio de este capítulo, consistente en un sistema de indicadores en base a cinco criterios generales y que orientan el desarrollo posterior de la medición del Impacto Social, en términos del presente estudio, sobre la Formación Dialógica del Profesorado. Con carácter transversal a la identificación del Impacto Social (Político) y en coherencia a la introducción de la relevancia de las “Interacciones Productivas”, se propone una evaluación desde la diversidad de interacciones, es decir, no solo desde los agentes evaluadores de impacto, también desde los científicos y desde los sujetos investigados y las partes interesadas y afectadas en dicho estudio (WORKALÓ, 2001-2004; INCLUDED, 2006-2011; Bornmann, 2013; IMPACT-EV, 2014-2017). El proyecto "SIAMPI - Métodos de evaluación del impacto social de los instrumentos de investigación y financiación a través del estudio de las interacciones productivas entre la ciencia y la sociedad" (2007-2013) propuso un cambio en la evaluación de la investigación del impacto social incluyendo estas *‘interacciones productivas’*, al mismo tiempo que las contribuciones de las personas investigadoras y personas interesadas. Hacer de las

interacciones productivas el núcleo de una evaluación de impacto podría implicar centrarse en la comprensión de los procesos de aplicación más que en la medición de los impactos (Molas-Gallart & Tang, 2011), entendiendo la evaluación de la investigación más como herramienta de aprendizaje que como herramienta para generar mayor impacto en la investigación futura (IMPACT-EV, 2014, Report No.1). En este caso, tomando como referencia el proyecto WORKALÓ (2001-2004) y muy especialmente el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), este estudio apuesta por una búsqueda del Impacto Social que tome en consideración todos los niveles destacados en el presente capítulo (impacto científico, político y social; así como la diseminación, transferibilidad y creación social). Por tanto, se buscan también resultados en la mejora de los objetivos sociales, al mismo tiempo que las interacciones que los favorecen. No existe un método capaz de generar una imagen completa del Impacto Social, pero en esta investigación se tratará de aproximarse al mismo tomando como referencia los criterios anteriormente presentados de SIOR (2004) a través de medidas más cuantitativas y directas en determinados parámetros y, más cualitativas e indirectas para otras mediciones, reconociendo las limitaciones de todos ellos (Rymer, 2011). Reforzar un enfoque de estudio sobre los procesos y las interacciones que se generan para el desarrollo del impacto, con la búsqueda de resultados en las mejoras sociales establecidos desde los organismos que nos representan y cuyos representantes han sido democráticamente escogidos, posibilita ir superando una evaluación del impacto social que responda a determinados intereses y puntos de vista particulares (IMPACT-EV, 2014, Report No.1). Es decir, nos acerca a la idea que introducíamos al inicio del capítulo de devolverle a las CCSS su sentido, su poder de transformación social conforme a los valores y lo intereses

socialmente acordados por todos y todas para seguir desarrollando un mundo mejor para todas y todos; así...

el papel desempeñado por la investigación puede consistir en crear un clima que facilite el cambio, así como proporcionar vías y direcciones particulares para el cambio (Rymer, 2011, p.10)

2. A qué nos referimos con Impacto Social en el marco de la Formación del Profesorado

Los análisis que en los últimos años se están aportando sobre el Impacto de la investigación en el campo de las CCSS puede abrir camino a posibles respuestas y avances en los desafíos que en la actualidad presenta la formación del profesorado.

A continuación, se concretan algunas reflexiones sobre la relevancia de conceptualizar el Impacto Social en el campo de la investigación en la formación continua del profesorado.

1) Es un reto pendiente

El impacto social de la formación del profesorado requiere una mayor exploración. Tradicionalmente ha sido un campo expuesto a debate y controversias que continúan en la actualidad y en el que sigue existiendo poca evidencia sobre la relación real y percibida por el profesorado sobre cómo el trabajo realizado en la formación contribuye a su eficacia docente (Ashton & Croker, 1987; Zeichner, 1989; Hargreaves, 2007; Papsotirou & Hannan, 2006). A raíz del análisis realizado sobre qué entendemos por Impacto en el campo de las CCSS, a continuación, queremos iniciar una reflexión sobre las posibles formas de concreción de estas conceptualizaciones, en la investigación de

la formación continua del profesorado. Esta reflexión nos ayuda a avanzar en dos retos actuales sobre *Impacto y Formación Docente*:

- Por un lado, en cómo las investigaciones dirigidas a este ámbito de estudio pueden avanzar incorporando análisis más profundos y multidimensionales sobre las mejoras educativas y sociales que generan los procesos de formación, en general, y en este caso, de formación continua.
- Por otro lado, inspirar indicadores que en el futuro nos ayuden a diseñar espacios de formación docente que obtengan éxito en la mejora educativa y social de nuestras comunidades educativas.

Por tanto, en nuestra reflexión en los apartados posteriores intercalamos todo el tiempo ambos análisis y reflexiones que aporta coherencia al proyecto de investigación. Es decir, mantendremos en congruencia un desarrollo de la investigación que busque ahora y en el futuro generar impacto social (dentro de lo que estudios de menor envergadura como éste pueden aspirar) y el diseño y evaluación de la TPDv en términos de Impacto Social, de mejora educativa y social. Considero que construir el proyecto de investigación con esta especie de analogía entre el diseño de investigación y el objeto de estudio incide positivamente en generar estas mismas correspondencias entre lo que pasa en la TPDv y lo que después el profesorado traslada a sus centros educativos. Dota a la contribución científica y social de mayor coherencia y consolidación del impacto social por las interacciones y diálogos que sobre el mismo se generan: el “impacto social buscado en el estudio de caso o investigación sobre la TPDv” incide positivamente en el “impacto social buscado a través de la TPDv”; lo mismo que el “impacto social buscado de la TPDv” incide positivamente en el “impacto social buscado del profesorado en sus escuelas”; y lo mismo que el “impacto social buscado del profesorado en sus escuelas”

incide positivamente en el “impacto social buscado de la escuela en las comunidades educativas”.

2) *Es un compromiso ético*

Generar investigación “de impacto” en el ámbito de la formación docente, ayuda a valorar los resultados de la formación del profesorado por la mejora educativa y social que genera, más allá de las encuestas de satisfacción. Éste, tal y como se comentaba en el primer capítulo, es un compromiso pendiente de las instituciones encargadas de la formación docente. Es un derecho de las instituciones, del profesorado y de la ciudadanía en general conocer de antemano cuáles han sido las mejoras de las personas “expertas” y los programas que se difunden, y que se hayan obtenido en otros lugares antes, es decir, tener conocimiento público sobre qué escuelas, qué niños y niñas están mejorando los aprendizajes a raíz de dichas formaciones y programas educativos. Medidas sencillas como éstas ya nos prevendrían de gran inversión de recursos en espacios formativos que no generan mejoría y aumentaría el compromiso con el derecho de toda persona ciudadana de beneficiarse de los avances científicos para la mejora de sus vidas, también en la educación (Constitución Española, art. 27).

3) *Promueve la ilusión por el cambio*

Aunque algunas reflexiones al respecto de las mediciones del Impacto Social en el campo educativo (y también en el ámbito de las CCSS en general) se inclinan por discursos pesimistas como que aunque puede mejorar la comprensión de los procesos complejos sobre los que se investiga, ‘rara vez genera teoría explicativa, predictiva o generalizadora’ (Gardner, 2011), el presente estudio se sitúa en un discurso centrado en

el análisis de la posibilidad y abrir vías de respuestas a los retos que la formación del profesorado presenta en términos de impacto. Tomando como referencia las contribuciones del proyecto INCLUD-ED (2006-2011), este estudio de caso, aunque a muy pequeña escala, trata, a través de la TPDv, analizar e identificar aquellos factores transferibles del caso que están generando éxito en la aplicación de la TPD y que pueden contribuir a mejorar la formación continua del profesorado.

4) *Visibiliza y promueve la transferibilidad de los cambios educativos y sociales*

Investigar la TPDv en términos de impacto ayuda a dar respuesta y promover una idea que U. Beck (1999) explica sobre como en la Sociedad del Riesgo el impacto está temporalmente abierto y sólo se hace perceptible como sintomático (y por tanto cognoscible) después de que se materializa en un fenómeno “cultural” visible en algún tiempo y en algún lugar. Este estudio plantea que investigar y acompañar creaciones sociales en términos de impacto, también en la formación del profesorado, puede contribuir a obtener impactos sociales más sólidos y duraderos, transferibles a otros ámbitos y territorios, en la medida se analice y averigüe los múltiples factores que lo hacen posible. Tal y como se analiza en el capítulo 6, la TPDv está materializándose en un fenómeno “cultural” que explican muchas de las personas investigadas como *‘la movida valenciana’*, un camino que *‘no tiene vuelta atrás’* y que así queda reflejado en el gran incremento de centros educativos que buscan incorporarse al movimiento internacional Evidence-based Education. No investigar a fondo cambios sociales y culturales, como podría llegar a ser éste, elimina oportunidades de conocer claves posibles, en nuestro caso, sobre la efectividad de la formación del profesorado para el cambio social.

2.1 Algunos acuerdos de logro del impacto en la formación continúa del profesorado

En el capítulo 2 referido a la formación dialógica del profesorado, situaba el marco teórico en el que se diseña la TPDv. Posteriormente se ha reflexionado sobre qué se entiende por medición del Impacto en la actualidad en el campo de las CCSS, desde una reflexión de la literatura científica y teórica. A continuación, se exponen algunos consensos sobre lo que hasta ahora se ha ido investigando en formación continua del profesorado de impacto social y que posteriormente, en la discusión de los datos, se valorará como posibles estrategias orientativas para los diseños de la formación docente.

1) La formación en evidencias científicas contribuye al impacto social deseado

Ya introducíamos en el apartado “Hacia un enfoque basado en la investigación” de la urgencia de basar la formación de profesorado en evidencias científicas y no tanto en mitos u ocurrencias. Formulada la inquietud de diferentes maneras, son cada vez más los estudios que buscan respuesta a preguntas como esta:

‘And how can the evidence from research about effective adult learning be more securely woven into professional practice and decision-making? [¿Y cómo puede la evidencia de la investigación sobre el aprendizaje efectivo de adultos ser más firmemente tejida en la práctica profesional y la toma de decisiones?]' (Fielding, et al., 2005; pg. 3)

Este proyecto se centra en el impacto en la mejora educativa de los centros implicados como consecuencia de basar la formación docente en evidencias científicas. Por tanto, ponemos el foco en un espacio de formación interdisciplinar (en cuanto a la diversidad de las materias que el profesorado que acude imparte). Es decir, estudios como el TEDS-M formulan que a más formación en la disciplina mayor mejora educativa;

en este caso se analiza, en la línea del estudio realizado sobre la formación del profesorado en Finlandia, “Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies”, como la formación basada en evidencias científicas, genera la mejora educativa del alumnado. A través del estudio de caso de la TPDv analizamos en profundidad el impacto de una formación basada en evidencias científicas, incorporando el análisis de la transferibilidad de esta a la escuela para lograr su impacto en el alumnado.

2) Requiere la transferibilidad de prácticas educativas efectivas

Uno de los retos en los que actualmente se encuentra la educación del s.XXI y la formación del profesorado es la transferencia a las escuelas de aquellas actuaciones contrastadas que se han investigado por su impacto en la mejora educativa y social de las comunidades educativas, es decir, cómo favorecer que aquellas prácticas que funcionan bien y se enseñan en los cursos de formación del profesorado se apliquen realmente en la escuela, transformando la acción educativa docente. Utilizando investigaciones basadas en pruebas de amplio alcance (entrevistas con 120 profesionales que han probado la transferencia de buenas prácticas, datos de más de 30 instituciones, información de los receptores de becas de mejores prácticas y resultados de seminarios para discutir conclusiones provisionales), un equipo de la Universidad de Sussex y Demos llegaron a determinar los siguientes factores influyentes en la transferibilidad educativa de Buenas Prácticas (Fielding, et al., 2005, pg. 5):

- Desarrollo de la práctica conjunta en lugar de la mera transmisión de la actuación siendo un proceso social que se sustenta en las relaciones y la confianza.

- Participación en la planificación del aprendizaje.
- La cuestión de falta de tiempo
- Es un proceso personal e interpersonal que tiene que comprometerse con nuestro sentido de quiénes somos, con nuestra identidad y motivación docente (enfoque de "no-credencialización")
- Estructuras de apoyo para la transferencia: sostenibilidad, comunicación, financiación y tecnología
- Desafiar la evaluación y ver si realmente la transferencia de buenas prácticas se lleva a cabo.

En conclusión se podría decir que una idea en la que se observa consenso es en que una forma de avanzar para la consolidación del impacto es la importancia de diseñarlo, planificarlo y medirlo, generando espacios de interacción tanto “de abajo a arriba”, con la intención de asegurar Impacto Político, como “de arriba abajo” para asegurar y potenciar el Impacto Social, involucrando activamente a los agentes protagonistas de generarlo (entre ellos muy especialmente el profesorado) y sostenerlo en el tiempo. En la actualidad, la evaluación del impacto en términos de mejora educativa del alumnado en el territorio español sigue sin apenas estar en las agendas, programaciones y legislación relativa a la formación del profesorado, tal y como se analizaba en el primer capítulo. Este mismo estudio caracteriza la transferencia de las prácticas bajo tres enfoques que pueden asegurar su éxito (*aprendizaje experiencial* –implicación directa con la práctica que es transferida desde una persona más experimentada-; *aprendizaje reflexivo* –se aborda la práctica, pero sin experimentación-; y *apoyo contextual* para el aprendizaje –se refiere a las actividades que desarrollan las condiciones para que la

transferencia pueda tener lugar-) (Fielding, et al., 2005, pg 29-30). Las tres dimensiones son importantes, ahora bien, en la línea de lo que se argumenta a largo de este trabajo, se aseguraría la transferencia con impacto social en la medida que las actuaciones que se compartan tengan contrastada evidencia de su mejora educativa y social. Así pues, lo que se analiza en el estudio de caso de la TPDv es que en la medida ofrecemos espacios docentes que favorezcan estas tres dimensiones para el intercambio de prácticas educativas exitosas, al tiempo que aquellas prácticas y actuaciones que se comparten estén basadas en evidencias científicas, se favorece la transferibilidad de la actuación a las aulas. En la misma línea que plantean otros estudios, por ejemplo, con maestros de educación primaria en Grecia, se analiza cómo el profesorado cambia sus puntos de vista sobre la práctica educativa y la reevalúa como resultado de profundizar en la evidencia de la investigación (Papasotiriou & Hannan, 2006)

3) Todo junto (contenido y relaciones) garantiza la sostenibilidad de las actuaciones

Los modelos racionalistas de transferencia de prácticas suponen que el contenido de la práctica es el principal motor de la transferibilidad y en este sentido, en la formación continua del profesorado han sido muy frecuentes los debates sobre el diseño de modelos de formación docente en base a una formación disciplinar pedagógica externa a los centros educativos o bien, una formación transversal pedagógica en los propios centros educativos. Sin embargo, en un extenso estudio realizado en UK “Nuffield Review of 14-19 Education and Training” (Hayward et al., 2006) recoge del profesorado entrevistado y de las escuelas analizadas que, la dimensión social, personal e interpersonal de la colaboración en los espacios de formación es esencial para el

desarrollo de las actuaciones presentadas, es decir, para consolidar la transferencia de las prácticas educativas. Muy especialmente este estudio habla de un *'modelo de relaciones para la transferencia de prácticas'*. Fielding et al, (2005) enuncia ideas como *'con quien colaboras y cómo lo haces importa tanto, sino más, que en lo que colaboras'* (p.8). Sin embargo, y en relación con lo que evidenció el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), la TPDv incorpora para valorar su impacto, la combinación de tratar de enseñar los mejores aprendizajes posibles, al tiempo que los valores y los sentimientos que la sociedad estima.

4) Eficacia colectiva docente

Cada vez más se habla de la importancia de la *autoeficacia colectiva*, es decir, de la creencia compartida de los grupos de docentes sobre sus capacidades para organizar y ejecutar actuaciones que produzcan logros educativos y sociales. La eficacia colectiva guarda relación con el compromiso del equipo con respecto a la práctica educativa, el liderazgo distribuido y dialógico y con la posibilidad de construir creación de sentido con respecto a las comunidades. Algunos estudios están encontrando relaciones entre esta eficacia colectiva y el impacto educativo, una asociación positiva de la misma con los resultados académicos de los estudiantes (Goddard, 2000; Frost & Durrant, 2002). En el caso del presente estudio, tal y como se concreta en el capítulo 2 sobre el marco teórico en el que se sitúa la Tertulia, "La Formación dialógica del profesorado" incluye las contribuciones del proyecto Includ-ed y las Actuaciones Educativas de Éxito. Es decir, incorpora a la "Efectividad colectiva docente", la "Efectividad dialógica de la comunidad".

2.2 Cómo aportar evidencias del impacto científico, político y social en la investigación de la formación del profesorado

A continuación, teniendo en cuenta las bases teóricas y científicas de la literatura revisada sobre la formación del profesorado e impacto educativo y tomando como referencia teórica las conceptualizaciones sobre impacto aportadas por el proyecto IMPACT-EV, se elabora un marco para identificar formas posibles de proporcionar medidas (aunque por el momento sólo sean parciales) del impacto científico, político y social de la TPDv.

El impacto en la formación continua del profesorado supone el análisis de procesos y contextos de medición complejos. Tomando como referencia los estudios que hemos analizado sobre la medición del Impacto Social, se presentan algunas orientaciones sobre cómo medir el Impacto Social en su diversidad de tipologías y un registro de indicadores que permita esclarecer y concretar la recogida de datos.

2.2.1 Sobre Impacto científico en la Formación del Profesorado. En el análisis realizado sobre el Impacto Científico en el campo de las CCSS se presenta la evolución hacia métodos multidimensionales en cuanto a la valoración de los impactos científicos. A continuación, se presentan aquellos indicadores generales a tener presente en el impacto de las CCSS y su extrapolación, a la luz de los análisis realizados, en el campo de la formación docente y que nos sirven de guía en el análisis de datos posterior.

Tabla 6

Orientaciones para la medición del impacto científico de la formación del profesorado

Impacto científico en las CCSSS	Medición del Impacto científico en la formación del profesorado ¿cómo contribuye a hacer ciencia, a mejorar la ciencia?
<p>Artículos (publicaciones JCR y de otros índices de impacto científico relevantes)</p> <p>Mapas de citación de las diversas publicaciones</p> <p>Webometrics</p> <p>Libros y capítulos de libros</p>	<p>Aporta a la comunidad científica internacional elementos de relevancia sobre formación del profesorado dirigida a la mejora educativa y social publicado reconocido en publicaciones de impacto y de relevancia académica</p>
<p>Promoción de los resultados de la investigación (conferencias, foros de debate, webs ...) en espacios de relevancia científica y académica</p>	<p>Exposición y reconocimiento del modelo de formación de la TPDv en espacios de debate científico-educativo</p>
<p>Difusión y transmisión de las contribuciones de la investigación en los medios de comunicación y redes sociales, de difusión científica.</p>	<p>Presencia de la TPDv en las redes sociales y medios de comunicación científica</p>
<p>Promoción de investigaciones posteriores (inspiración y base académica de ulteriores estudios científicos)</p> <p>Generación de redes y nodos de investigación sobre las contribuciones de la investigación</p>	<p>Generación de redes y nodos de colaboración sobre formación del profesorado con base científica</p>
<p>Incorporación de la ciencia en la vida profesional y social de la ciudadanía</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación en las AEE y otras actuaciones basadas en evidencias científicas de Impacto Científico Internacional - Incorporación de la ciencia educativa en la vida escolar y en la práctica educativa de las escuelas a través de la TPDv. - Vinculación de la investigación educativa con la práctica docente a través de la TPDv - Alfabetización científica, es decir, incorporación de la investigación educativa en las comunidades educativas, en las vidas de la diversidad de agentes educativos partícipes de la escuela (familias, orientadores, docentes, asesorías, inspección educativa, etc.) a través de la TPDv
<p>Espacios sociales de trabajo y diálogo relacionados con el desarrollo, discusión y promoción científica como: responsables gubernamentales de políticas científicas, movimientos sociales, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, universidades y otras instituciones de investigación, también, las empresas privadas</p>	<p>Espacios sociales de trabajo y diálogo relacionados con el desarrollo, discusión y promoción científica de la TPDv</p>

2.2.2 Sobre Impacto Político en la formación del profesorado. En el contexto político internacional cada vez se desprestigia más la valoración de la formación del profesorado por lo que tradicionalmente conocemos como encuestas de satisfacción. Cada vez se requiere más la evidencia de que los esfuerzos invertidos en la formación docente revierten en una mejora educativa y social de las comunidades educativas. En la medida que las políticas educativas de los diferentes países sean más rigurosas y acordes a la mejora ciudadana y no a intereses particulares, la diversidad de partidos irá incorporando más criterios de impacto social en la selección de sus políticas. Es por esto que aquellas investigaciones que se desarrollen con aspiración de incidencia política han de demostrar previamente mejora social evidenciada por su impacto científico; y todos aquellos espacios de formación docente que aspiren a mejorar la educación de los niños y las niñas y expandirse en un movimiento político y social de incidencia global (no puntual o adherida a un determinado contexto) habrían de incorporar una formación en las Actuaciones Educativas de Éxito y los Criterios Científicos Internacionales sobre Educación que estén contrastados e investigados hasta el momento.

Por otro lado, y aún incorporando estas premisas, los estudios también nos indican que solo es posible evidenciar la efectividad de los programas y las actuaciones en la formación docente, con una incidencia global, en la medida se generen interacciones productivas entre las universidades, las administraciones educativas y las comunidades educativas, tanto a nivel local como estatal (Wineburg, 2006). Por lo tanto, la relación entre la investigación educativa y la política educativa, al contrario, como parecía entenderse años atrás, no consiste en una interacción directa y lineal entre las dos sino más bien una construcción conjunta del conocimiento desde los roles profesionales que cada uno ocupa, pero, estableciendo espacios mixtos para el trabajo. En la medida se

establecen asociaciones estructuradas y no solo ocasionales, la capacidad de los responsables de las políticas educativas de asumir y acceder a la investigación educativa aumenta y se realiza con mayor sentido y capacidad de transformación (Nutley et al., 2008; Gardner, 2011; Lingard, 2013). En el caso del estudio de la TPDv respondería en sus inicios y durante los 5 años restantes a una asociación estructurada con respecto a los responsables de las políticas educativas en formación continua del profesorado.

Otra clave que considero importante en el desarrollo del impacto político y que será un elemento de análisis en la presente investigación es lo que podríamos denominar interacciones productivas “dialógicas”, es decir, cuando la relación que se establece entre las personas investigadoras, las personas investigadas y en el ámbito de la educación, con las administraciones educativas competentes, son guiadas en base a la validez de los mejores argumentos de cara a la mejora educativa y social de las comunidades educativas. De esta manera se hace posible tejer redes de solidaridad y creación de sentido en el consenso ciudadano por la educación. Se podría decir que, en la medida en que crezcan las *interacciones productivas*, crecerá también el Impacto Político, Educativo y Social de los avances educativos; y en la medida en que crezcan “las interacciones productivas dialógicas” no solo crece el Impacto Político, Educativo y Social, sino también la posibilidad de avanzar en la democratización del conocimiento, de la política y de las relaciones sociales entre las personas.

IMPACT-EV (2014-2017) en su análisis al respecto ha identificado proyectos que logran un impacto político basado en un conjunto de *criterios* y que destacamos a continuación en la tabla. En la primera columna se detallan dichos criterios y la segunda, tomando como referencia los mismos, proponemos una concreción de dicho impacto

en el objeto de estudio de la TPDv

Tabla 7

Orientaciones para la medición del impacto político de la formación del profesorado

Ámbito de Incidencia Política	Medición del Impacto Político de la Formación Continua del Profesorado (TPDv)
<i>Aportaciones y transformación de las políticas públicas</i>	Se introducen aportaciones en las recomendaciones y resoluciones propias de las políticas educativas y administraciones públicas locales. Se elaboran espacios de colaboración entre la investigación educativa (en la TPDv) y los responsables de las políticas educativas en formación docente
<i>Incidencia en las organizaciones de la sociedad civil</i>	Se introducen aportaciones en los reglamentos y planes de actuación de los centros escolares, centros de formación del profesorado, ONGs, sindicatos, asociaciones de familias,
<i>Foros políticos con responsables y entidades influyentes en la formulación de políticas</i>	Presentación de la investigación y de las contribuciones del espacio de formación en foros políticos: reuniones con representantes de organismos políticos, talleres y seminarios organizados en colaboración con representantes políticos, conferencias organizadas en colaboración con los representantes políticos y otros agentes relacionados y dirigidas principalmente a las partes interesadas de la investigación.

En relación con lo que se analizaba en el esquema de la *figura 1*, los impactos políticos que se recogen a raíz de la TPDv., son a su vez un impacto político de INCLUD-ED; la TPDv introduce en su trabajo las actuaciones extraídas por INCLUD-ED y es su difusión y expansión lo que impulsa su impacto político, imposible al mismo tiempo sin el impacto social generado por INCLUD-ED.

2.2.3 Sobre el Impacto Social de la Formación del Profesorado. Enmarcado en una concepción sobre el “Impacto en el medio”, U. Beck (1999) explica ‘los riesgos globales inciertos’ que la sociedad del riesgo global enfrenta, es decir, que el punto de impacto no tiene una vinculación claramente definida con respecto al punto de origen de dicho impacto y, es más, que ‘los impactos de los riesgos aumentan precisamente porque nadie sabe o desea saber de ellos’. Esta reflexión en la que U. Beck nos introduce

considero que es interesante tenerla presente en el campo de las CCSS, pero muy especialmente en el ámbito de estudio de la formación docente, un tema que actualmente sigue pendiente en el debate internacional de cara a la mejora de los actuales sistemas educativos. En el estado de la cuestión, se analiza que la formación es clave para mejorar la competencia docente, pero no son muchos los estudios, como hemos visto en el apartado anterior, evalúen la formación por la mejora del alumnado y en los términos que se intenta conceptualizar en el presente marco teórico con la idea de superar la brecha: Formación Continúa del Profesorado (FCP) y Mejora Educativa del Alumnado (MEA). Mientras no se abra un debate desde el análisis de su impacto, es muy probable que “los riesgos sigan aumentando” y la mejora educativa dependa más “de la suerte” que de un cuerpo profesional docente de calidad; no sabremos si aquello en lo que se les forma empeora, mejora o no genera ningún impacto en el alumnado.

Dar un giro hacia Impacto Social de la Investigación Educativa, contribuye a promover un tipo de investigación de sentido para con los niños y las niñas. Poco a poco se descubrirán conexiones más directas y claras entre el punto de Impacto y el origen de dicho Impacto, es decir, entre la MEA y su posible relación con la formación docente recibida. El primer paso es querer mostrar, relacionar y multiplicar estas conexiones también en la formación del profesorado y el presente estudio enfrenta este reto.

Al principio del proyecto se analizaba el debate internacional sobre la formación del profesorado que se centra muy especialmente en la preocupación sobre si la misma puede mejorar la educación de las niñas y de los niños, sobre cómo incide en la mejora de sus aprendizajes en el sentido más amplio de la palabra. En sintonía con estas reflexiones y de cara a conceptualizar qué entendemos por Impacto Social en la FCP, el principal indicador utilizado para medir el impacto de la TPDv es el Impacto Educativo,

la MEA y que, en parte, quedará reflejada por la mejora de resultados en los centros educativos participantes en el estudio.

Tras la revisión de la literatura científica y sabiendo que es un camino abierto a seguir desarrollando, la propuesta para acotar esta relación cada vez más directa entre la FCP y la MEA es la referencia a las evaluaciones externas de los centros educativos. Una evaluación que en los casos que se tuviera acceso, se complementarían con una evaluación anual interna, en el caso de aquellos centros que así la realizan. Siendo conscientes de la dificultad que entraña la medición cuantitativa en el ámbito educativo, también en términos de los impactos generados por la formación del profesorado, abrir espacios de discusión en este sentido ayuda a encontrar criterios para vincular la relación, así como para identificar las conexiones que se producen

Existen propuestas con relación a la medición del impacto de la formación docente en la mejora educativa como por ejemplo la *Evaluación de revisión por pares*. Estas evaluaciones pueden ser significativas en la mejora de la práctica y del desempeño docente y toman en cuenta el impacto educativo en términos de mejora de resultados del alumnado y la influencia de las actuaciones docentes. Una de las críticas más repetidas a estos sistemas es el elevado coste de recursos y organización que puede implicar desarrollar estos modelos con carácter general (Molas-Gallart et al., 2002; NEA, 2011; Bornmann, 2013). Por tanto, este tipo de evaluaciones no las tomaremos de referencia en nuestro estudio porque en coherencia a los desarrollos teóricos y científicos expuestos, sólo servirían en el presente caso de estudio, tomando como referencia las evidencias científicas en la educación, matiz que no es señalado por los estudios consultados en relación con la *Evaluación de revisión por pares*. Invertir esfuerzos en la organización de la revisión por pares si aquello en lo que se asesora y

aporta para la mejora de la práctica no está contrastado científicamente y, por ejemplo, contribuyera a introducir mitos en la práctica docente, no serviría para la mejora educativa del alumnado e incluso podría empeorar la misma (Howard-Jones, 2014).

El análisis sobre Impacto Social que a lo largo del capítulo se ha realizado en el contexto de la formación continua del profesorado, se identifican cuatro ejes claros que pueden ayudar a su conceptualización y medición:

1. por un lado, se mide la mejora educativa que genera basar la formación del profesorado en evidencias científicas, independientemente del área impartida en su docencia;
2. por otro lado, interesa no tanto los niveles alcanzados por el alumnado como, el nivel de mejora que se produce independientemente de los resultados de los que partamos en cada uno de los contextos. Interesa que haya mejora. Por eso la propuesta en cuanto a los resultados educativos es medir puntuaciones directas de los centros educativos en las pruebas estandarizadas y compararlas entre sí año tras año. Esta parte del análisis sería de mayor fiabilidad en la medida se pudiera complementar con datos de evaluaciones anuales en todos los cursos escolares, aunque sea de realización interna. Se podría soslayar mejor otras variables influyentes en la medición del impacto de la FCP externa al centro, que pueden desdibujar su vínculo directo a la MEA, como podría ser el continuo cambio de centro del profesorado o los cambios de curso en los que se imparte docencia. Aunque se sabe que las evaluaciones estandarizadas están evolucionando, esta parte del estudio y análisis en el futuro tendría que ser ampliado para hacer propuestas que permitan recoger también la mejora del

desarrollo del alumnado en cuanto a la cohesión social, autonomía, pensamiento crítico, etc. (Wineburg, 2006);

3. otro factor clave y que permite valorar, al menos en parte, el impacto en la transformación social del contexto más allá de la escuela se puede tomar como referencia las puntuaciones directas en las pruebas estandarizadas con el nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado del centro educativo. El ISEC es el indicador del nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado de los centros educativos y establece cinco niveles socioeconómicos y culturales, siendo el 1 el más bajo y el 5 el más alto. En la medida que un centro logra mejores resultados en el rendimiento de su alumnado a los previsibles a partir de su nivel de ISEC, es un indicio de que está aportando elementos que mejoran la equidad educativa y social;
4. por último, también es clave en la identificación del Impacto Social de la FCP, su capacidad de extenderse en el tiempo y en los ámbitos de alcance, siendo así cada vez más personas las que “alargan en espacio y tiempo” el impacto de la formación. En este estudio, a raíz de lo introducido en los apartados anteriores, se considera esto posible en la medida que los espacios de formación docente se basen en ADE e introduzcan AEE y otras prácticas basadas en evidencias científicas. En este sentido, las tertulias dialógicas son una AEE que INCLUD-ED (2006-2011) ya contrastó las mejoras que producen en aprendizaje instrumental y cohesión social, trascendiendo más allá del contexto en el que se desarrollan y transformando el entorno sociocultural (Pulido & Zepa, 2010).

2.2.3 La creación social en términos de impacto y la formación del profesorado. Un espacio de formación del profesorado puede alcanzar mayores índices de impacto social en la medida que se convierte en inspiración y propulsora de otros espacios de mejora docente e incluso en la promoción de líderes pedagógicos “creadores sociales”, que impulsan nuevas iniciativas de aprendizaje exitosas. En esta dimensión del impacto valora, por un lado, si la TPDv ha promovido espacios de formación que responden a su misma estructura y principios, aún sabiendo que este estudio no alcanza a medir el impacto de éstos y que podría considerarse en estudios posteriores. En este sentido se asemejaría a lo que en otros estudios se ha conceptualizado como “*Practice Creation*” (Fielding, et al., 2005). La “*Practice Creation*” haría referencia a espacios de creación de conocimiento, reflexión profunda e intercambio de prácticas docentes, que no corresponde al mero intercambio entre las escuelas que participan, sino al desarrollo de conocimiento compartido en base a la confluencia de necesidades de mejora. Se contribuye al aprendizaje mutuo en una interacción reflexiva que perdura en el tiempo a través del diálogo compartido.

Su respeto y deleite en la compañía del otro, en la disposición del otro hacia el mundo, los conduce a través de una forma estructurada pero emergente de trabajar para crear nuevas prácticas inspiradas y energizadas por sus encuentros dialógicos. El enfoque de su trabajo puede ser el mismo, pero no tiene que ser. De hecho, la mayoría de las veces difiere. Esta es una forma esencialmente comunal de trabajar, que se deleita, se valora y depende de la diferencia. Su base de valores es la de condicionar mutuamente la libertad y la igualdad los principios constitutivos de la comunidad; sus disposiciones son de respeto y, eventualmente, de cuidado (Fielding, et al., 2005, p.104).

En sintonía con el marco teórico del presente estudio de la Formación Dialógica del Profesorado, se podría hablar de “*Practice Dialogical Creation*”, espacios dialógicos de recreación del conocimiento que inspirados en las actuaciones educativas de éxito y en

las evidencias científicas que desde la CCI se van formulando, desarrollan formas de recrearlos en la práctica para obtener la mejora educativa y social de las chicas y los chicos. Estos espacios favorecerían especialmente lo que ya indicábamos en el Impacto Científico de la formación del profesorado de promover espacios de reflexión docente que extraigan elementos y objetos de investigación futura a facilitar a la comunidad científica para seguir mejorando la enseñanza. Por ende, estos espacios de Creación Dialógica de la Práctica Docente mejorarán en la medida se abran al diálogo con las comunidades educativas, y también, con las comunidades universitarias.

3. Indicadores para la medición del Impacto Social de la Formación del Profesorado

Para finalizar este capítulo del informe y, en base al marco de teórico de impacto estudiado, se presenta un registro de indicadores para la realización del análisis del Impacto Social de espacios de formación del profesorado. En concreto, este estudio realiza su aplicación en el capítulo 6. Este registro tendría que poder facilitar la recogida de la información a analizar a lo largo de la investigación, así como, el diseño de investigaciones futuras relativas a la medición del Impacto Social. En el presente estudio, y tal y como se detalla en el capítulo 5, este cuadro de análisis de indicadores se pondrá a debate con las dimensiones transformadoras y exclusoras que caracterizan el enfoque comunicativo de investigación, de cara a asegurar la transformación social y, por ende, el Impacto Social.

Este marco de análisis puede suponer un avance en cómo medir la efectividad de la formación docente, y en cierto modo, estaría diciéndonos cómo obtener información fiable en el análisis de la eficacia del profesorado, cuestión que como se analiza en el

Capítulo 1, es uno de los debates más relevantes abierto en la Comunidad Científica Internacional en este ámbito.

El cuadro de análisis de indicadores de Impacto Social toma como marco de referencia los criterios establecidos por SIOR (2015) para el análisis del Impacto Social en las investigaciones en el campo de las CCSS explicados al inicio del capítulo. Este cuadro, y tras el análisis teórico realizado a lo largo de todo el capítulo, lo que supone es una concreción de la medición de impacto en la formación del profesorado, facilitando posibles indicadores a valorar para visibilizar el mayor o menor impacto social de un determinado espacio de formación docente. Estos indicadores propuestos están argumentados sobre la base de los estudios de relevancia internacional que hemos trabajado a lo largo del Marco Teórico de la investigación y qué aportan sugerencias en cuestiones de medición de impacto y formación docente. Es una forma de poder asegurar una mayor fiabilidad a los campos de medición escogidos. Como muestra el cuadro que se adjunta a continuación, en la columna de la izquierda, sombreada en tono gris, se indican aquellas propuestas de medición que vienen trabajadas desde cada uno de los estudios tomados de referencia y cómo, a partir de ellos, se construye en cuadro de análisis de indicadores que en el capítulo 6 vertebrará la discusión de los datos y la elaboración de los resultados de Impacto Social de la TPDv.

Los tres primeros estudios ya han sido referenciados en el estado de la cuestión y marco teórico de la formación del profesorado como referentes de éxito, por este motivo se realizará una breve referencia a los mismos. El cuarto, sobre el que añadimos una referencia un poco mayor, se introduce por primera vez al estar contextualizado en la formación inicial del profesorado (no en la continua) pero, que ayuda a inspirar la medición del impacto social en la formación continua, específicamente de cara a medir

el impacto socioeducativo.

El marco teórico sobre Impacto Social analizado en el capítulo ofrece una estructura clara para medir impacto científico y político. Pero, no muestra evidencias consensuadas claras sobre cómo medir el impacto educativo de la formación docente. Una de las cuestiones más complejas que aborda el presente estudio. Por este motivo, tanto en este apartado como en el capítulo 5 sobre Diseño de la Investigación, se explica con mayor profundidad y detalle lo relativo a su medición.

Los estudios referidos en el cuadro de análisis son son:

Estudio 1: INCLUD-ED (2006-2011). Este es el estudio de principal referencia en toda la investigación. Los indicadores de impacto que en él se enuncian y se toman de referencia en el registro de este Estudio de Caso son: (1) aumento en el desempeño escolar (tasas de desempeño), (2) expansión en el número de escuelas que implementan AEE, (3) historias narrativas exitosas de impacto social.

Estudio 2 (una investigación acotada que profundiza en una parte del estudio Includ-ed): “Transferencia de tertulias dialógicas a instituciones penitenciarias” (2001-2012). Se realiza en el ámbito de la educación no formal de adultos y se centra en estudiar la dimensión transformadora de las tertulias dialógicas. Para ello define tres categorías de análisis que nos permiten observar las transformaciones cognitivas y sociales que promueven y que son, el impacto en la propia persona participante, el impacto en la institución penitenciaria y el impacto en la relación con el entorno social y familiar.

Estudio 3: HertsCam Network (2013-2017). Este estudio ha promovido en el ámbito de la formación continua del profesorado el diseño de herramientas y actividades para capacitar al profesorado en la planificación, rastreo y evaluación del impacto de su trabajo como parte de sus programas de autoevaluación. Analiza la incidencia de

impacto en cuatro niveles de análisis que son, el impacto en el aprendizaje del alumnado, el impacto en la escuela como organización, el impacto en el profesorado y el impacto más allá de la escuela.

Estudio 4: “Metodología europea de indicadores y clasificación para la tercera misión de la universidad” (<http://www.e3mproject.eu/>) (2008-2011). Este estudio, en el marco de la formación universitaria, analiza la identificación, evaluación y comparación de las actividades de impacto social de las universidades. La clasificación de posibles actividades a impulsar por estas instituciones sirve de orientación para enmarcar las actuaciones impulsadas desde los espacios de formación continua docente en aras a su incidencia social (Padfield, 2008):

- *Actividades relacionadas con la investigación:* espacios de debate público sobre avances en la investigación educativa en relación con temas de interés ciudadano. En el caso de la formación continua y en coherencia con lo explicado con anterioridad para Impacto Científico, se trata de espacios formativos que ayuden, por un lado a democratizar y hacer llegar a las comunidades educativas los avances científicos en el campo de la educación y, por otro lado, abrir espacios de reflexión y diálogo que ayuden a detectar aquellas problemáticas de mayor urgencia y necesidad en las comunidades educativas para inspirar las investigaciones futuras al servicio de las mismas y no de otros intereses.
- *Actividades relacionadas con la enseñanza:* número de eventos abiertos al público en general y número de personas asistentes, porcentaje de presupuesto utilizado en relación con el alcance educativo, etc. Guarda una importante relación con la conceptualización realizada para la formación dialógica del

profesorado, de cómo se utiliza la experiencia de estos espacios formativos, para ampliar la educación de grupos no tradicionales del profesorado. En la TPDv quedará especialmente representado desde la extensión de los tiempos de formación-aprendizaje y que se detallan en el capítulo 5.

- *Actividades vinculadas al compromiso social (voluntariado)*: haría referencia a valorar el capital que aporta el espacio de formación sobre el hecho de constituir personas creativas y con gran formación que podrían ayudar a la comunidad (local, nacional, etc.) en la atención a los retos educativos actuales, asumiendo como una de las características principales, la acción voluntaria de las mismas.

A continuación, se muestra el cuadro de análisis resultante y que guiará la medición del impacto científico, político y social de la TPDv.

Tabla 7

Criterios de Impacto Científico, Político y Social de la Formación del Profesorado

SIOR-1 (IMPACT-VE)	<i>Conexión de la investigación con objetivos de prioridad social de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, objetivos de Europa 2020 u otros objetivos sociales oficiales similares)</i>	
<p>Estrategia General de Educación 2030 UNESCO: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos En materia de capacitación de los docentes se lleva a cabo en cinco ámbitos fundamentales (https://es.unesco.org/themes/docentes):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de los instrumentos normativos internacionales en materia de docencia; - Apoyo a los Estados Miembros en el desarrollo y examen de sus políticas y estrategias relativas a los docentes; - Desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; - Mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y el seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la Agenda 2030 de Educación; - Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad. 		
SIOR-2 (IMPACT-VE)	Porcentaje de mejora alcanzado en relación con la situación de partida (efectividad)	
REFERENCIA A OTROS ESTUDIOS DE IMPACTO EN EL ÁMBITO		INDICADORES DE IMPACTO EN LA TPDv
INCLUD-ED	Aumento en el desempeño escolar (tasas de desempeño)	Impacto Educativo en el alumnado
HERSCAM NETWORK	Impacto en el aprendizaje del alumnado: Alcance / Disposición / metacognición	
INCLUD-ED	Expansión en el número de escuelas que implementan SEA's	Impacto Educativo en las escuelas
HERSCAM NETWORK	Impacto en la escuela como organización: estructuras y procesos / cultura y capacidad	
TLD CENTROS PENITENCIARIOS	Impacto en la institución	
INCLUD-ED	Historias narrativas de impacto social	Impacto en la transformación personal del profesorado
HERSCAM NETWORK	Impacto en el profesorado: práctica en el aula / capacidad personal / capacidad interpersonal.	
TLD CENTROS PENITENCIARIOS	Impacto en la propia persona participante (estando e incluso después)	
INCLUD-ED	Historias de impacto social	Impacto en el entorno socioeducativo valenciano

HERSCAM NETWORK	Impacto más allá de la escuela: crítica y debate / creación y transferencia de conocimientos profesionales / mejora del capital social en la comunidad	S2.10 Creación y transferencia de conocimientos profesionales S2.11 Mejora del capital social en la comunidad docente (aumento del profesorado formado en evidencias científicas) S2.12 Transferibilidad de las AEE's a otros centros educativos ajenos al espacio formativo (la TPDv)
TLD EN CENTROS PENITENCIARIOS	Impacto en la relación con el entorno social y familiar	
E3M (2008-2011)	Impacto promovido más allá del espacio formativo relacionadas con actividades de investigación, de enseñanza y de compromiso social	

SIOR-3 (IMPACT-EV) Transferibilidad del impacto: si las acciones basadas en los resultados del proyecto se han aplicado con éxito en más de un contexto

- S3.1 El espacio formativo (la TPDv) se transfiere a otros contextos educativos y sociales del territorio valenciano
S3.2 El espacio formativo (la TPDv) se transfiere a otros contextos formativos de ámbito nacional
S3.3 El espacio formativo (la TPDv) sirve de intercambio y mejora a otros espacios de formación docente del territorio nacional

SIOR-4 (IMPACT-EV) Publicación de revistas científicas (con un impacto reconocido) o por organismos oficiales gubernamentales o no gubernamentales

- S4.1 El espacio formativo (la TPDv) enseña las AEE contrastadas a nivel internacional en materia educativa
S4.2 El espacio formativo (la TPD) transmite aquellas actuaciones recogidas en revistas, publicaciones y estudios de Investigación de impacto científico internacional
S4.3 Incorporación de la ciencia educativa en la vida escolar y en la práctica educativa de las escuelas a través del espacio formativo (la TPDv).
S4.4 Vinculación de la investigación educativa con la práctica docente impulsado por el espacio formativo (la TPDv).
S4.5 Vinculación entre el espacio formativo (la TPDv) y el aumento de la alfabetización científica⁹.
S4.6 El espacio formativo (la TPDv) se difunden en diversidad de foros de relevancia científica y académica
S4.7 El espacio formativo (la TPDv) aparta contribuciones referidas en revistas, publicaciones y estudios de investigación de impacto científico internacional

- DISEMINACIÓN SOCIAL S4.8 El trabajo de la TPDv aparece reflejado en otras revistas de interés educativo

- DISEMINACIÓN POLÍTICA S4.9 Vinculación de la TPDv con la introducción de aportaciones en las políticas educativas y administraciones educativas locales (Políticas Públicas)
S4.10 Se establecen acuerdos de colaboración entre la investigación educativa sobre la TPDv y los responsables de las políticas educativas en la formación docente (Políticas Públicas)
S4.11 Presentación de las contribuciones de la investigación de la TPDv en foros políticos
S4.12 Se introducen aportaciones en los reglamentos y planes de actuación de los centros escolares, centros de formación del profesorado, ONGs, sindicatos, asociaciones de familias, etc.

SIOR-5 (IMPACT-VE) Sostenibilidad. El impacto logrado por la acción sobre la base de los resultados del proyecto ha demostrado ser sostenible en el tiempo

- S5.1 Las TPDv continúa el trabajo, amplía y/o mantiene el número de participantes
S5.2 Las TPD surgidas a raíz de la TPDv se sostienen en el tiempo

Creación Social (4º grado de alcance del Impacto Social generado por una investigación)

TPDv "A hombros de los gigantes": Actuaciones Educativas de Éxito para una Escuela Inclusiva

⁹ Incorporación de la investigación educativa en las comunidades educativas, en las vidas de la diversidad de agentes educativos partícipes de la escuela (familias, orientadores, docentes, asesorías, inspección educativa, etc.).

CAPÍTULO IV

Metodología de Investigación para el Impacto Social

En la actual sociedad existe una demanda urgente de mostrar cómo las prácticas de investigación crítica, interpretativa y cualitativa pueden ayudar a cambiar el mundo de manera positiva (Denzin, 2014, pg. 10-11). Los análisis que se están realizando sobre el impacto de las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales, demanda desarrollar formas más democráticas y dialógicas de la construcción del conocimiento que sea socialmente útil y que, en atención a un aspecto clave de la investigación cualitativa que es la reflexividad, contribuya a generar conocimiento sobre todo aquello que resulte imprescindible para actuar (Gómez et. al, 2006; Flecha, 2009; 2011; Gardner, 2011; Broom et. al., 2009; Reale, et al., 2017)

Históricamente las metodologías de investigación han sido sometidas a una reflexión profunda y debate extenso sobre su rigor y sentido conforme a la diversidad de marcos teóricos existentes entre enfoques más cuantitativos, cualitativos y mixtos. Algunos de estos debates académicos se han parecido más a disputas ideológicas o luchas de poder entre “modelos académicos”, pero también han surgido desde los años 60-70 un

movimiento por enfoques participativos, impulsados por el deseo de democratizar la ciencia y la sociedad en su conjunto desde la diversidad de movimientos sociales, estudiantes y profesorado (Rodríguez et al, 2013). En mayo del 68 se gritaba ‘las estructuras no salen a la calle’...; nacía la ilusión por hacer una sociología y una ciencia ‘más ligada a las aspiraciones de las personas’, a las preocupaciones del pueblo y ‘menos sujeta a los objetivos tecnocráticos de los sistemas’ y a los intereses personalistas de la academia (Gómez, A., Puigvert, & Flecha, 2011)

El giro hacia el *Paradigma Dialógico* (Guba, 1990) impulsó este tipo de transformaciones en el campo metodológico de las CCSS; una ciencia “más informada” pero no necesariamente “más sofisticada” sino, más pública (Burawoy, 2005; Soler, 2017). Es en este contexto de Ciencia Pública (Rodríguez et al., 2013) en el que situamos a la metodología comunicativa y que posibilita un diseño de la investigación para el impacto social.

El Capítulo IV aborda una explicación de la metodología comunicativa desde su relevancia en el presente estudio por la su trayectoria en estudios de investigación de medición del impacto social. Posteriormente se introducen el Estudio de Caso, la Creación Social y la Heurística narrativa, como los enfoques metodológicos sobre los estudios que se asienta. El estudio consiste en una Creación Social, una contribución social realizada a raíz de la investigación, impacto directo de las conclusiones del proyecto Includ-ed. El análisis de la Creación Social se realiza a través de un Estudio de Caso en profundidad, analizado en el marco de la metodología comunicativa que incorpora un análisis de la información tanto cuantitativo como cualitativo. Por último, la heurística narrativa se introduce como una de las formas principales de recogida de la información por que, tal y como se argumente en el apartado correspondiente,

posibilita establecer los vínculos entre los resultados analizados como impacto positivo de la TPDv y aquellos elementos que motivaron e hicieron posible dichos resultados.

1. Metodología comunicativa de Impacto Social

Aunque la MC tiene sus raíces en los sueños e ideales que los jóvenes estudiosos [Jesús Gómez y Ramón Flecha] formularon a mediados de la década de 1970 luchando contra la dictadura franquista en España, no fue hasta los años 90 que la MC se desarrolló en el contexto de la promoción de la educación de adultos entre gente de la clase trabajadora (Rodríguez et al., 2013)

De entre las concepciones científicas existentes en el campo de la investigación en ciencias sociales, me gustaría situar este trabajo en la Metodología Comunicativa (MC) (Gómez, 2004), por la coherencia que guarda con los objetivos de investigación y el marco teórico, así como por su relevancia a nivel internacional. La conveniencia de elegir esta metodología la valida muy especialmente, su contribución a la investigación de impacto científico, político y social dentro del Programa Marco Europeo a través de Workaló (2001-2004), Includ-ed (2006-2011) e Impact-ev (2014-2017) y su publicación y obertura al debate a través de publicaciones de alto índice de impacto.

Tal y como se introducía en el capítulo 3, los retos sociales son productos multifactoriales y también de creación de sentido, ya que encierran aspiraciones profundas de la humanidad por un mundo mejor. En esta línea, existe en la actualidad una mayor aportación de evidencias sobre cómo a través de los espacios dialógicos de investigación comunicativa se puede promover el sentido y la causalidad de los impactos encontrados. Cómo, algunos de los rasgos principales de la metodología comunicativa, especialmente el diálogo igualitario, la desaparición de la jerarquía interpretativa, la construcción colectiva de significados y la comprensión de las personas como agentes de cambio social, lo hacen más posible (Flecha & Soler, 2014). La metodología

comunicativa ha ido profundizando en sus contribuciones con aportaciones como la Evaluación Comunicativa del Impacto Social (Soler, 2017; Puigvert, Valls, Garcia Yeste, Aguilar, & Merrill, 2017).

Características principales de la metodología comunicativa

Algunos de los debates en la actualidad se sitúan en la importancia y dicotomías de la elección de los enfoques basados en la evidencia o los métodos mixtos, la interpretación y las escuelas de teoría crítica (Denzin & Lincoln, 2013). Aunque en general, en términos de impacto social, cada vez aumenta más la tendencia hacia la utilización de métodos mixtos orientados a la superación de los retos sociales (Roessner, 2000; Donovan, 2007; Denzin, 2013; Penfield, Baker, Scoble, & Wykes, 2014), en este sentido y a luz de la consideraría que la Metodología Comunicativa (MC) de investigación apuesta por un enfoque que reúne ambas miradas anteriores (Puigvert, et al., 2017): por un lado, busca las evidencias y la transferibilidad de éstas a la diversidad de contextos; se esfuerza por ir más allá del contexto local (Rodríguez, et al., 2013); y, por otro lado, aspira en todo su proceso de investigación, a la inclusión de la diversidad de las voces partícipes de la investigación a través del diálogo igualitario y la promoción de una mirada crítica y esperanzadora de la transformación social.

La MC es un *enfoque comunicativo* que, a través del diálogo igualitario entre las personas investigadoras e investigadas, establece consensos entre la información, los datos, los resultados de investigación obtenidos y el sentido común social, para así, entenderlos y tratar de ligar las contribuciones sociales con el origen u orígenes de dicho impacto. Es de esta manera como trata de reducir la brecha entre la ciencia y la sociedad. En la medida se consigue establecer conexiones de impacto entre estas informaciones, la objetividad de los resultados es mayor y aumenta la posibilidad de

transferir las contribuciones exitosas. La MC se centra en identificar acciones transformadoras que contribuyan a reducir la desigualdad o mejorar las condiciones de vida y esto la identifica como una metodología ligada desde sus orígenes, al impacto social. Por el contrario, contribuye con la erradicación de aquellos elementos excluyentes que en las sociedades nos impiden a avanzar hacia un mundo más igualitario y libre, bajo el paraguas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Este sueño de hacer de la investigación una manera de construir las realidades que ilusionan a la mayoría de la humanidad, es el mismo que vertebra el énfasis de este proyecto de tesis.

Investigación de excelencia científica y humana para el Impacto Social.

La MC define su excelencia científica desde el compromiso que las personas investigadoras adquieren al poner al servicio de la sociedad y de la comunidad, las contribuciones científicas más relevantes en el tema abordado en la investigación. Es decir, en el diálogo igualitario que mantenemos con el profesorado y demás personas participantes de la TPDv, se ofrece y contrasta los grandes retos y las principales conclusiones que están en el debate internacional sobre formación del profesorado e impacto social. Este compromiso científico la MC lo define en base a 3 criterios (Gómez et al., 2006, pg. 71) como son: el diálogo intersubjetivo (establecer consensos entre las diferentes partes partícipes en la investigación sobre los retos que define la investigación, teniendo en cuenta las contribuciones científicas de rigor valoradas hasta el momento), las pretensiones de validez (los consensos se elaboran en función de los mejores argumentos, de mayor validez académica y social, tomando como referencia la DUDH) y el compromiso (la ciencia se pone al servicio de la superación de los principales

retos sociales definiendo propuestas de mejora social alcanzables e incorporando las voces de todos y todas, especialmente la de aquellas personas que habitualmente menos tienen).

La búsqueda de la excelencia ética en el proceso de investigación contribuye a que el procedimiento científico no quede sumergido en el mero cientificismo y la instrumentalización de la ciencia en aras a otros intereses que no vayan ligados al bien común (Mead, 1973). El objetivo no es solo elaborar un proceso de investigación ético sino promover espacios de investigación y textos científicos que nos ayuden a llevar a la gente a la acción ética, imaginando nuevas formas de transformación y emancipación humanas en las que el diálogo es el protagonista (Denzin, 2014; Gómez, 2014; Roca, Gómez, A., & Burgués, 2015). La dimensión ética de la investigación en la MC se hace más real en la medida nos ajustamos con mayor rigor a los postulados bajo los que se define. Estos son (Gómez, 2006, pp. 40-47): la universalidad del lenguaje y de la acción (cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras), las personas como agentes sociales transformadores (se centra en teorías que se basan en el desarrollo de capacidades y potencialidades que reconocen a las personas como agentes sociales de sus vidas y contextos), racionalidad comunicativa (usa el lenguaje como medio del diálogo y de entendimiento, en contraposición a la instrumental que lo utiliza como un medio para conseguir determinados fines), sentido común (es tenido en cuenta en la investigación especialmente desde la voz de las personas protagonistas de la investigación), sin jerarquía interpretativa (los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador), igual nivel epistemológico (a través del diálogo, tanto las personas investigadas como las investigadoras, llegan a consensuar los argumentos), conocimiento dialógico (aquel

que está basado en la comunicación y el diálogo).

La unión de la ciencia y la ética potencia una investigación científica democrática y abierta a juicios más libres e independientes, lo que también aporta mayor rigor a las conclusiones. Este proceso enmarcado en la acción comunicativa permite transportarse al pasado, presente y futuro; permite recuperar las voces, las historias vividas que ayudan a descubrir, en este Caso de Estudio sobre la formación del profesorado, 'la epifanía' (punto de inflexión) en la que el profesorado identifica que su labor docente genera un impacto transformador en su alumnado y en qué medida este impacto es debido a su participación de la TPDv. Asegurar un diálogo igualitario entre el investigador y los sujetos investigados es un criterio indispensable para la MC, que supone un gran reto de transformación personal en las personas investigadoras, responsables de intentar paliar las desigualdades existentes entre los contextos de la academia y los contextos en los que se concreta la investigación. En este sentido, los valores y sentimientos que rodean los actos comunicativos que se ponen en marcha en las investigaciones sociales jugarían un papel importante de cara a alejar o acercar a la ciencia de su compromiso con los derechos humanos y por ende, de un mayor alcance de su impacto social.

2. Creación social de impacto y rigor en la investigación

La TPDv se presenta como un espacio de creación social, que se hace posible a raíz de la transferibilidad de las tertulias literarias dialógicas formuladas como actuación educativa de éxito por el proyecto INCLUD-ED, al espacio de la formación dialógica del profesorado. INCLUD-ED supuso un precedente de éxito y revela la capacidad de las CCSS de crear nuevas realidades sociales sobre la base tanto del conocimiento científico

como de una praxis comunicativa (Aiello & Joanpere, 2014). La TPDv se definirá como una creación social de la presente investigación y en este sentido este apartado reflexiona brevemente sobre la cuestión de las contribuciones científicas propias en las ciencias sociales (las creaciones sociales) y el dilema de la objetividad.

En el enfoque comunicativo la objetividad no se define en base a la distancia que mantiene la persona investigadora de las personas investigadas, sino en base a la argumentación que incorpora la diversidad de voces partícipes de la investigación a través de la acción comunicativa (Habermas, 1987; Flecha, 2011; Giner, 2011); su falsación, que viene reafirmada por las evidencias recogidas de forma cualitativa y cuantitativa; y, su postura abierta a su reformulación ante posibles refutaciones por parte de nuevos planteamientos y del progreso de dicha línea de investigación. El riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, “corrompan” los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario, ‘en dislocar el centro de la investigación, desde la temática significativa, que es el objeto de análisis, a los hombres considerados objetos de la investigación’ (Freire, 1970, p. 105). Mantener esto, no surge solo con el mero hecho de “formar parte” sino de querer que así sea y trabajar intensamente por ello, también personalmente.

Fuera del campo de las ciencias sociales está más claro que el valor de las contribuciones científicas no está en su escrito si no en el descubrimiento que aporta, en la creación social que genera, es decir, las nuevas realidades sociales exitosas que construye para mejorar las sociedades (Aiello, 2014; Soler, 2017). En este sentido el estudio de caso de la TPDv se refuta como espacio de creación social en la medida que se avanza en el proceso de investigación y se verifican sus contribuciones exitosas a la

mejora educativa y social de las comunidades educativas partícipes de la TPDv. Explicamos una realidad social creada fruto de la investigación científica y de la voluntad social de la diversidad de agentes implicados de llevarla a cabo. El análisis sobre métricas como la mejora social, la transferibilidad a diversas poblaciones y contextos sociales y la sostenibilidad (Flecha, 2014) es sobre lo que se pretende evidenciar su éxito en la Parte II sobre el Estudio Empírico.

Aún siendo conscientes de las dificultades, este estudio acoge el reto de ir trasladando una educación basada en la evidencia, a las aulas, a través de la formación del profesorado y de la fiabilidad en la medición del impacto educativo y social de la formación docente, especialmente de aquella que es externa a los centros educativos y recoge profesorado de realidades muy dispares geográficamente y culturalmente. Este proyecto, se centra en recrear un espacio de formación docente que avance en cada uno de estos temas, que se ha ido reconstruyendo al tiempo que avanzaba la investigación, y que arroja luz en cada uno de ellos cohesionando la teoría y la práctica al respecto. Es un proyecto de investigación de compromiso y que esperamos suponga, un avance exitoso en la mejora de la formación docente. En los siguientes capítulos se analizan el alcance de las creaciones sociales de la TPDv y se visibilizan los argumentos que pueden ayudar en el impulso de otras transformaciones futuras. La TPDv forma parte de un análisis en espiral, que podría tener paralelismo con los procesos de democracia deliberativa (Elster, 2001) que permiten impregnar todo el proceso de investigación de ética y responsabilidad para con la ciudadanía, para con la humanidad.

3. Estudio de caso, enfoque comunicativo e impacto social

El estudio de caso implica un análisis intensivo del objeto de estudio seleccionado (en este caso la TPDv detallada en el capítulo 6), definido en función del marco metodológico escogido y los principios que vertebran la investigación. Bajo el enfoque comunicativo y en relación con su cometido principal, el Estudio de Caso de la TPDv se ha escogido por las mejoras que se observen en la formación del profesorado asistente y que vislumbran la relevancia de su análisis como posible contribución científica de impacto social en este ámbito (Stake, 1995; Flyvbjerg, 2006).

Los estudios de casos en toda su diversidad se trabajan con un individuo, un grupo, una comunidad, una organización, etc. que ilustran un problema, una incógnita, indicando un medio para resolverlo y arrojar luz sobre la investigación necesaria, las cuestiones teóricas, etc. (APA, 2015). Dentro de la diversidad de los casos de estudio cualitativos y cuantitativos este proyecto recoge un caso de estudio que integra medidas de enfoque cuantitativo y cualitativo, siempre bajo la intersubjetividad comunicativa entre la persona investigadora y las personas partícipes de la investigación. Aunque el caso de estudio se define por el interés específico que tenemos sobre un contexto y objeto de estudio en cuestión, el enfoque metodológico viene definido por la MC desarrollada en el apartado anterior que, enmarca el desarrollo del estudio de caso de la TPDv. La selección de este objeto de estudio responde al interés de analizar la posibilidad de encontrar claves transferibles a otras realidades que podrían recrear contextos similares y esperar resultados igualmente positivos en función de la rigurosidad, sistematicidad e intensidad con la que se lleve a cabo dicha actuación (Stake, 1995, 2003).

Una de las dificultades que se destacan de los casos de estudio en general, es la dificultad en ocasiones de “aislar” el caso, de saber dónde está la frontera entre nuestro objeto de estudio y las variables ambientales que lo rodean y lo hacen único. A este respecto, aunque Stake (2003) se lo plantea como una dificultad inherente al caso de estudio, si repasamos las palabras anteriores introducidas al inicio del apartado, se presupone una cuestión a solucionar desde el enfoque metodológico en el que se enmarca el estudio. La metodología comunicativa enfoca estas cuestiones atendiendo a las pretensiones y argumentaciones de validez:

La MC reconoce una realidad natural objetiva, construida socialmente, cuyos significados emergen a través del consenso logrado desde la interacción humana sobre la base de pretensiones de validez. Se plantea que los universales se construyen por medio de un proceso cognitivo intersubjetivo donde la ciencia –más que una forma de producir enunciados verdaderos- es un conjunto de afirmaciones y enunciados aceptados provisionalmente sobre aquello que llamamos realidad (Gómez, 2006)

Por lo tanto, en el marco de una *realidad social de naturaleza comunicativa* (Gómez 2004, p. 21) y bajo una *concepción epistemológica intersubjetiva y dialógica* (Gómez, 2004, p. 26), para la MC las interacciones que se producen entre el objeto de estudio y sus variables contextuales son de pleno interés científico y de hecho interviene a través de ellas con dos finalidades prioritarias. Por un lado, conocer todas aquellas “relaciones de interacción” relevantes para la consecución de un caso de éxito y las características esenciales que lo hacen transferible a cualquier otra realidad, en este caso la TPDv. Por otro lado, se sumerge en dichas interacciones para que, guiadas por los postulados de la MC, se fortalezcan y enriquezcan contribuyendo a un proceso de transformación personal y social, tanto para las personas del campo de estudio como para la persona investigadora (Roca, et al., 2015). En base a este análisis, el caso de estudio de la TPDv

no describe meramente su desarrollo y resultados obtenidos, si no que ha ido legitimando, recreando e imaginando dicha creación social también durante el proceso de la investigación. La participación de las personas participantes de la TPDv (dentro de los límites que una tesis doctoral puede suponer), no sólo ha enriquecido el estudio, sino que posibilita que los resultados de la investigación sean más útiles para la sociedad, especialmente, para el objeto de estudio de la propia investigación (Flecha, 2014).

El estudio de caso de la TPDv seguirá aportando nuevas reflexiones acerca de la recreación de las tertulias dialógicas en diversidad de contextos, fruto del impacto de los resultados del proyecto Includ-ed y, por otro lado, incidirá en cómo contribuir a la evaluación del impacto de las tertulias pedagógicas en las comunidades educativas,

Flyvbjerg (2006) enuncia algunos de los mitos asociados al estudio de casos y el avance en cada unos de ellos bajo los enfoques metodológicos actuales. Algunas de las reflexiones validan incertidumbres que todavía hoy despiertan los estudios de casos. Insiste en la excesiva valoración que se otorga a la generalización formal como la principal fuente de progreso científico y que el conocimiento puede ser transferible, aunque no sea formalmente generalizable, como podría ser el caso, por ejemplo, de la biografía comunicativa realizada a una de las profesoras del estudio. De igual modo sirve como tradicionalmente se ha entendido, para diseñar hipótesis, pero, también para contrastarlas. Dependiendo del caso escogido, al igual que ocurre en las ciencias naturales, también en las CCSS la falsación y la reflexividad crítica es posible (Popper, 1989). Es decir, el caso de la TPDv podría ser uno de los casos críticos que posibilita analizar y recrear la actuación de éxito de la Tertulia Pedagógica y valorar el éxito y

transferibilidad de acciones emprendidas, para en su caso, favorecer que posteriormente ocurra en muchos otros casos (Fyvbjerg, 2016).

Los criterios en los que se ha basado la decisión de escoger la TPDv para el estudio son especialmente tres. El primero, que se vislumbra y es socialmente comentado por las personas participantes, el cambio que está suponiendo tanto en las escuelas implicadas como en sus vidas personales, la asistencia a este espacio de formación. En segundo lugar, está diseñada tomando como referencia las contribuciones de la Comunidad Científica Internacional. Y, en tercer lugar, es un caso factible en cuanto al empleo de recursos y contextualización de la tertulia, que si se evidenciara como “caso de éxito” sería posible su replicabilidad.

Este estudio pretende aportar conocimiento nuevo sobre cómo generalizar espacios de formación docente basado en evidencias científicas, que impacten en la mejora de la educación. Si bien los estudios de casos proporcionan datos a nivel micro y los impactos que identifican sólo se refieren al proyecto o programa particular que examinan, tienen una ventaja muy relevante en este análisis en cuestión de la formación docente y la necesidad de investigar para el impacto social; y es, que posibilitan identificar a los actores involucrados más allá de los investigadores y estimar los costes humanos y materiales y desarrollar una comprensión más fiable de los procesos de innovación (Rymer, 2011). En este sentido, este estudio de caso responde al deseo de aportar un paso en la actualización de los procesos de formación y dotar de mayor coherencia la innovación docente, para que sea más democrática y aporte evidencias de mejora de resultados en todo el alumnado. Esto es, a mi entender, lo que dota de sentido un estudio de casos dirigido a la creación de impacto social.

La argumentación científica y social a cerca de la validez de los estudios de casos ha proliferado desde sus inicios y en la actualidad se muestran en el debate internacional como una de las formas que posibilitan un desarrollo científico y teórico vinculado al impacto social porque permite trazar el vínculo entre el beneficio social generado y su origen, revisando y visibilizando las interacciones y demás circunstancias que, en ese caso, lo hicieron posible, y valorar su transferibilidad a otras nuevas realidades sociales (Eckstein, 1975; Bornmann, 2013; Reale, 2017).

4. Una Reflexión sobre la Heurística Narrativa bajo el Enfoque Comunicativo

Una de las fuentes de información más recurrente en el proyecto de investigación y de relevancia en el campo de los métodos mixtos es, la incorporación de los relatos de las personas protagonistas de la investigación, para lograr el entendimiento del objeto de estudio y descifrar de forma conjunta aquellas claves que aportan *transferibilidad* (Guba & Lincoln, 1989) para la mejora de la formación docente.

El estudio incorpora el pensamiento narrativo para lograr el entendimiento científico. Considerado el pensamiento más antiguo de la historia humana, es aquel que permite construir significados que dotan de sentido y orden a las experiencias vividas e incluso cuantificadas (Bruner, 1997). En este caso, la construcción de los relatos se enmarca bajo los principios de la metodología comunicativa y de los siete principios del aprendizaje dialógico. Bruner (1997) lo detalla haciendo alusión a que ni el conocimiento comprobado del empirista ni las verdades autoevidentes del racionalista describen el entorno en el que la gente normal se dedica a dar sentido a sus experiencias (pp. 151-170). La investigación a través de la narrativa incorpora al estudio, las formas en que el profesorado experimenta su participación en la TPDv, a través de la recogida de datos

empíricos narrativos, desde una variedad de fuentes como las entrevistas, las historias y los grupos de discusión (Connelly & Clandinin, 1990).

Los relatos de las personas participantes serán una muestra del impacto que la TPDv ha tenido en sus vidas, en su trayectoria docente y en las mejoras educativas y de inclusión social del alumnado (Flecha & Soler, 2013). En este sentido, en el estudio se muestra una recogida y elaboración de la información de análisis, entremezclando la información cuantitativa y objetiva, con los relatos de las personas participantes. Tanto, entre la persona investigadora como, entre los propios participantes, se consensua el mejor entendimiento posible a los datos recogidos para elaborar conocimiento sobre el impacto de la TPDv en el contexto socioeducativo valenciano. Esto es más posible cuanto más nos acerquemos al ideal del diálogo igualitario que previene del uso instrumental de las narrativas y permite la construcción de relatos en aras al entendimiento y al consenso comunicativo por la mejora social (García-Yeste, 2014; Macintyre, 2010; Habermas, 1987; Meagher, 1991).

En los enfoques narrativos la experiencia vivida es considerada una construcción social, no una realidad independiente del lenguaje y de la interacción y, que los sujetos se constituyen a través de la experiencia (Austin, 1998; Vygotski, 1978; Gergen & Gergen, 1988; Kandel, 2007; Denzin, 2014). Por lo tanto, la heurística narrativa se introduce en el estudio como una forma de poder interpretar y construir la realidad vivida, así como la creación de enunciados que inspiren nuevas realidades sociales de interés para la investigación. El enfoque narrativo permite estudiar cómo se constituye dicha experiencia, cómo se enmarca, discute, realiza, analiza, se habla y se interpreta, etc.; es decir, al dotar de relatos los resultados y la información recopilada, tanto del

profesorado como de la persona investigadora, podemos observar cómo se *historiza* y construye la identidad de la TPDv; cómo y por qué se ha ido convirtiendo en una *epifanía* que ha transformado las estructuras de significado en las vidas profesionales de algunos de los participantes, incluso trascendiendo a su vida personal (Denzin, 2014, pp 56-57; Roca, et al, 2015).

‘Las narrativas no tratan solo casos particulares, relatos idiosincráticos adaptados para la ocasión, si no que vislumbran universales con los que construir nuevas realidades (...). Lo que caracteriza a los agentes humanos es que sus actos no los producen fuerzas físicas tales como la gravedad, sino estados intencionales como los deseos, creencias, conocimiento, intenciones, compromisos’ (Bruner, 1997, p. 143-151).

Una perspectiva comunicativa respecto del empirismo narrativo permite reforzar la idea de enfocar este estudio, no tanto como un “análisis (científico) descriptivo”, si no de “creación (científico) social” y analizar a través de la información objetiva y de la incorporación de las voces protagonistas, una interpretación colectiva sobre, cuál es la explicación que se asigna a los datos recopilados, para poder generar transferibilidad. Otra contribución importante de este enfoque comunicativo a la heurística narrativa es que dota de sentido a las personas participantes de la investigación porque, el proceso investigador puede contribuir a su proceso de transformación personal, así como, a sus aportaciones de innovación y creación social. En el caso de la TPDv, se pretende que los relatos recopilados y validados ayuden al profesorado y comunidades educativas, a argumentar el trabajo implementado en la escuela a raíz de su participación en la TPDv, su mejora profesional y personal, así como detectar vías futuras de mejora en la formación docente. Realizar este análisis desde una perspectiva crítica y en diálogo igualitario con la persona investigadora, no solo aporta al estudio datos al respecto del impacto educativo generado, sino que invita al profesorado, a revisar su coherencia

profesional para tejer perspectivas de futuro transformadoras para las niñas y los niños.

PARTE III

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

Diseño y Contextualización de la Investigación

El presente trabajo se ha diseñado para poder presentar evidencias sobre cómo una formación basada en Actuaciones Docentes de Éxito (ADE), de calidad científica y humana, contribuye a la mejora de resultados educativos, al tiempo que al reencanto con la profesión docente.

El proyecto contiene el estudio de caso de un programa de formación docente, la TPD *“A hombros de gigantes: Actuaciones Educativas de Éxito para una escuela inclusiva”* (TPDv) que se desarrolla en la Comunidad Valenciana desde el año 2011 y que continúa realizándose en la actualidad. Examinar en profundidad este espacio formativo puede ayudar a identificar criterios y orientaciones basadas en evidencias científicas útiles para diseñar futuros programas de formación.

El presente capítulo presenta en primer lugar las hipótesis del estudio, así como los objetivos que articulan la investigación para la falsación o no de las mismas. Posteriormente se describe el diseño metodológico del estudio de caso y el trabajo de campo realizado. A continuación, se detallan las fases del estudio conforme al marco

metodológico descrito en el apartado anterior, así como las fuentes y técnicas de recogida de la información para cada una de las fases de estudio. Se explica también cómo se va a realizar el análisis de la información extraída y la presentación y difusión de sus resultados. Por último, se cierra el capítulo con una referencia a cómo se han preservado los criterios de rigor científico y ético de la investigación, acorde al marco metodológico de enfoque comunicativo, así como aquellas limitaciones principales del estudio.

1. Hipótesis de trabajo y Objetivos de la Investigación

Este apartado describe cuáles son las hipótesis que se analizan a lo largo de la investigación para aportar un mayor conocimiento acerca de la efectividad de la formación del profesorado. Seguidamente se presentan los objetivos asociados para vertebrar el diseño del estudio.

Las hipótesis de trabajo planteadas son:

- 1. La TPDv ha generado impacto científico, político y social.*
- 2. La TPDv se ha conceptualizado como un proceso de Formación del Profesorado basado completamente en Actuaciones Docentes de Éxito*
- 3. Las Actuaciones Docentes de Éxito han influenciado directamente en el impacto científico, político y social de la TPDv*

A continuación, se enuncian los **objetivos** que orientan y dan coherencia al desarrollo de la investigación, para falsar las hipótesis anteriores y que así mismo, han actuado de guía en el desarrollo del proyecto. Estos objetivos permiten validar en mayor o menor medida dichas hipótesis, aportando información que nos ayude a entender la interacción que se establece entre aquellos elementos que inciden en la contribución

de las tertulias pedagógicas dialógicas a la formación del profesorado, desde un análisis tanto cualitativo como cuantitativo.

Estos objetivos, que serán objeto de discusión en el Capítulo VI, son:

- Conceptualizar la TPDv, acorde a principios éticos y científicos, rigurosa en la integración de ADE
- Analizar aquellos elementos asociados a la TPDv que hace posible la transformación del profesorado y su impacto social.
- Elaborar un cuadro de análisis para la identificación en profundidad de casos de éxito en el Impacto Social de la formación del profesorado.
- Analizar la incidencia de la TPDv en la mejora educativa de las escuelas valencianas implicadas en el caso de estudio.
- Estudiar si la TPDv contribuye a la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito a los espacios educativos.
- Identificar actuaciones en la política educativa valenciana que se han visto promovidas por el trabajo de la TPDv.
- Identificar las contribuciones científicas que la TPDv está suponiendo para la mejora de la formación docente, así como, de las escuelas valencianas.

1.2 Contextualización del Trabajo de Campo

El presente estudio analiza en profundidad la formación del profesorado basada en evidencias científicas a través de las tertulias pedagógicas dialógicas y su impacto en la mejora educativa en el contexto valenciano. Para una comprensión completa del fenómeno estudiado se realiza la triangulación metodológica entre enfoques cuantitativos y cualitativos, ya que las pequeñas comunidades e instituciones

constituyen unidades privilegiadas para el estudio cualitativo, que permite una triangulación de fuentes de información, facilitando el análisis en profundidad del caso de estudio (Gallart, M.A., 2002). El contexto inmediato de recolección de la información es la TPDv, un espacio de formación continua al que acude mensualmente el profesorado y otras personas miembro de las comunidades educativas del territorio valenciano.

Las decisiones que llevaron a seleccionar esta tertulia pedagógica dialógica como posible caso de éxito a analizar en profundidad y no otra, atienden a los siguientes criterios:

- los años de funcionamiento ininterrumpido de la TPDv, siendo su inicio en febrero de 2012 y que sigue en funcionamiento en la actualidad, durante aproximadamente 7 años;
- los criterios de rigurosidad científico-teórica y ética que la definen, acordes al marco teórico descrito y, que quedan recogidos en el Capítulo VI, apartado 6.1;
- el aumento exponencial del número de personas implicadas en su participación;
- el movimiento socioeducativo valenciano asociado a la misma por el impacto que ha transferido a numerosas escuelas;
- la réplica de la TPDv en otros espacios de la formación continua del profesorado en el territorio valenciano;
- su incipiente incidencia en algunas de las políticas educativas del territorio valenciano,
- su incipiente reconocimiento en investigaciones de impacto científico

El *período* analizado en este estudio comprende cinco años entre los cursos escolares 2011-2012 hasta 2015-2016. Y en relación a las *características* descritas por Stake (1998) para los estudios de casos, en el Capítulo VI, en su primer apartado, se detallaba en profundidad el objeto de estudio de la TPDv definiendo su *naturaleza y relato histórico*, el *entorno físico y social* en el que se desarrolla y *las personas a través de las cuáles podemos acceder al conocimiento del caso*; se incorpora también una selección de sus voces y relatos recopilados fundamentalmente a través de un grupo de discusión y entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, describiendo el sentido y base teórica de la TPDv desde el conocimiento aportado por los propios protagonistas.

1.3 Fases del estudio

El estudio de caso de la TPDv consiste en un análisis a través de un método mixto de investigación que incluye varias fases de análisis y una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

El proceso de investigación se estructura tal y como se define en la *Tabla 8*, a través de un método mixto bajo el marco de la metodología comunicativa de investigación (MC). En concreto, se trata de un estudio multifase, secuenciado en 2 fases de análisis que han distribuido la recopilación y reflexión de los datos, así como las sucesivas contribuciones que han dado respuesta a los interrogantes que la investigación ha planteado.

Tabla 8

Diseño de investigación de un método mixto multifase en la TPDv

Período investigador	Método de análisis	Principales técnicas de análisis	Resultados
<i>Fase 1</i> 2014-2016 <i>Definición de la TPDv como un posible caso de éxito</i>	Análisis cualitativo y cuantitativo	Grupo de Discusión Biografía comunicativa Entrevistas semiestructuradas Análisis longitudinal de resultados educativos en los centros objeto de estudio entre 2012 y 2015	Primeros resultados educativos y sociales de los centros objeto de estudio y de impacto en el profesorado
		Análisis de contraste teórico Revisión teórica de los criterios de aplicación de las tertulias pedagógicas dialógicas	Indicadores de aplicación de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas y su comparativa con la TPDv
<i>Fase 2</i> 2016-2018 <i>Medición del Impacto Social de la TPDv y su posible transferibilidad</i>	Desarrollo del instrumento de análisis de Impacto Social Análisis cualitativo y cuantitativo convergente	Revisión teórica de indicadores de Impacto Social de la formación del profesorado Entrevistas en profundidad Cuestionarios a los centros educativos objeto de estudio Aplicación del cuadro de análisis del Impacto Social de la TPDv	Indicadores de medición de Impacto Social en la formación del profesorado Resultados de Impacto Social de la TPDv y análisis de las claves de impacto para su transferibilidad

La *segunda fase*, supuso una evaluación comunicativa diseñada para identificar el impacto social de la TPDv, en particular si estaba habiendo impacto educativo, político y científico de este espacio de formación docente en el contexto socioeducativo de análisis y aquellas claves que parecen hacerlo posible. Para ello, se ha recopilado información sobre cómo abordar la cuestión de medición del Impacto Social de la formación del profesorado y qué criterios adoptados por la TPDv están contribuyendo a su impacto científico, político y social sobre la educación valenciana. Este trabajo ha

permitido la elaboración de un cuadro de análisis que hace una propuesta de medida de la formación del profesorado, a través de indicadores de impacto social. Este instrumento queda recogido en la *Tabla 14*. Posteriormente, esta *segunda fase* se centra en el análisis de la recogida de datos desde un enfoque cualitativo y cuantitativo convergente, que permiten por un lado, medir el grado de Impacto Social de la TPDv y, por otro, ofrecer una posible explicación que vincule los resultados obtenidos a sus posibles causas. Es en esta interacción, contrastada desde las voces de las personas protagonistas en un enfoque comunicativo, que se visibiliza en qué se materializa el impacto social de la formación a través de la TPDv, las claves que hacen posible dicho impacto, y cómo obtenerlo y transferirlo a otros espacios de formación docente.

1.4 Fuentes y Técnicas de Recogida de la Información

La medición del impacto científico, político y social de la TPDv en la educación valenciana se realizará a través de las diferentes fuentes y técnicas de recogida de la información que a continuación se detallan. Para estimar el impacto científico, político y social de la TPDv, la información principalmente se recoge, por un lado, desde las personas participantes en la TPDv adheridas a diversidad de centros y perfiles profesionales, también desde profesorado participante de la TPDv y al mismo tiempo perteneciente a los centros educativos objeto de estudio y, por último, desde la organización de la documentación del estudio de caso, que se ha ido generando en el desarrollo de la TPDv a lo largo de estos 5 años. Esta información se recoge y organiza atendiendo al cuadro de análisis de indicadores de Impacto Social, contribución de la presente investigación y que se puede consultar en la *Tabla 14*.

La medición más compleja que el estudio enfrenta y a la que esta investigación pretende aportar avances al debate internacional al respecto es, la medición del éxito de un espacio de formación del profesorado por su impacto educativo, es decir, las mejoras que genera en el alumnado y sus comunidades educativas. Decidir la forma en cómo estimar la mejora educativa del alumnado de los centros objeto de estudio, para así valorar la incidencia de impacto de la TPDv, ha supuesto el siguiente proceso de toma de decisión:

- 1º Se seleccionaron aquellos centros cuyo profesorado ha participado en el seminario al menos durante 2 años consecutivos.
- 2º Se observaron los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas, con relación a la media de la Comunidad Valenciana. Vía desestimada por no observarse datos claros con relación a la información que interesa analizar.
- 3º Se determinaron algunas variables que se cree pueden influir en relación con la formación recibida en la TPDv y su impacto en la educación de los niños y las niñas y que quedan reflejadas en la *Tabla 15*, 'Descripción del impacto educativo y social de la TPDv en los centros objeto de estudio'. Estas variables vienen inspiradas en la reflexión promovida a través del primer grupo de discusión realizado el primer año de la investigación.
- 4º Se buscó entre los participantes de la TPDv, aquellos que cumplieran las siguientes características:
 - a. acude al menos 2 años al seminario,
 - b. permanece al menos 2 años seguidos con el mismo grupo de referencia de alumnado durante su asistencia a la TPDv o después de haber acudido al seminario,

- c. y, ese mismo grupo de referencia de alumnado ha realizado alguna de las valoraciones diagnósticas realizadas por la Generalitat Valenciana entre 2012 y 2014, durante o después de su docencia con ellos.

Se desestimó también esta vía por no conseguir muestra lo suficientemente significativa como para poder valorar su incidencia y generalizar los resultados.

Exclusivamente 3 docentes cumplían con dicha casuística.

5º Por último, se analizan las puntuaciones directas de los centros seleccionados con respecto a las evaluaciones diagnósticas externas realizadas por la Generalitat Valenciana los cursos escolares 2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015, observando resultados interesantes para el estudio. El capítulo próximo muestra los resultados conforme a este último formato de análisis y recogida de la información. La medición consiste en un total de 21 centros educativos de la Comunidad Valenciana atendiendo al criterio de que *al menos 2 cursos consecutivos, al menos 1 docente del centro educativo, asiste a la TPDv*. Quedan eliminados de este análisis aquellos centros educativos cuya participación de profesorado ha sido solo durante un año o han sufrido cambios de centro. Igualmente quedan eliminados todos los Centros de Educación Especial que, conforme a la política de evaluación establecida por la Generalitat Valenciana, no están sujetos a evaluación educativa y por tanto no disponemos de material de análisis cuantitativo externo. Las evaluaciones diagnósticas anteriores al año 2013 no se toman como referencia al no estar estandarizadas y no poder comparar sus resultados con las posteriores medidas.

El capítulo tres profundiza desde una perspectiva teórica en el debate sobre los retos para la evaluación y medición en términos de Impacto Social. A continuación, se detallan aquellas técnicas que permiten un diseño de la investigación responsable con los pilares metodológicos que vertebran este estudio de caso. Se utilizan técnicas tanto cualitativas como cuantitativas acorde a un modelo mixto de investigación, a los avances que se están desarrollando en la medición del impacto social y al deseo de incorporar los diferentes tipos de conocimiento que desde sus diálogos generan, tanto las personas investigadoras como, la diversidad de actores sociales participantes (Soler, 2017). Las técnicas que a continuación se presentan son un intento de, por un lado, visibilizar aquellas claves que posibilitan la transferibilidad de la TPDv y, por otro, estimar las interacciones que han posibilitado generar cada uno de los impactos detectados, es decir, trazar la red que vincula los sucesivos impactos, reconociendo, dentro de las posibilidades del estudio, el efecto multifactorial de los mismos.

1.4.1 Observación Participante (T1). La observación realizada por la persona investigadora en el presente estudio se realiza en términos del ejercicio de la coordinación desde sus inicios en febrero de 2012, por lo que es transversal a las dos fases señaladas del proyecto de investigación. Esto contribuye a una observación participante creativa y de sentido, en cuanto que todas los análisis, diálogos y revisión bibliográfica realizada, se han traducido en contribuciones puestas a debate con los participantes a través de las asambleas de la TPDv y de la comisión de coordinación, buscando enriquecer la TPDv en aras a la mejora educativa de los centros educativos.

1.4.2 Documentación del caso (T2). Durante la primera fase de investigación, los primeros pasos fueron la documentación del caso para comparar los principales análisis

y estudios realizados a nivel internacional en programas de formación del profesorado, con la TPDv. Debido a la realización de una observación participante continua durante todos los años de la investigación, la documentación del caso ha sido exhaustiva, permanente y sistemática, elaborada fundamentalmente en términos de diario de actas de las reuniones, la recopilación del material y contribuciones generadas, así como de los documentos identitarios de la TPDv (finalidades, clasificación de los sueños, código ético, organización de las comisiones mixtas de trabajo, funciones de las personas coordinadoras, etc.).

1.4.3 Grupo de Discusión Comunicativo (T3). El grupo de discusión comunicativo es una técnica que se ha utilizado en dos ocasiones, tanto en la fase 1 como en la fase 2 del proyecto, con diferentes personas participantes en la TPDv. El primer año se realizó un grupo de discusión con doce participantes de la TPDv (T3). El grupo estaba formado por personas diversas en cuanto a sus años de pertenencia a la tertulia y roles profesionales en los centros educativos de referencia (personas voluntarias, profesorado, cargos directivos, docente de la universidad...). En este grupo se plantearon los primeros interrogantes de la investigación que nos ayudarían a definir las principales contribuciones de la TPDv a la vida personal y profesional de las personas participantes, así como las principales mejoras detectadas en sus comunidades educativas. Una de las claves que en el grupo de discusión se fue construyendo y contrastando con la participación de las diferentes personas del grupo fue, el impacto que los principios del aprendizaje dialógico tenían en los enfoques educativos de su aula, y que se transferían, especialmente por la vivencia que de ellos tenían, a través de la TPDv. El grupo de discusión supuso una manera de, a través de la intersubjetividad grupal, aportar algunas orientaciones que guiarán el debate sobre cómo podíamos generar espacios de

formación docente que promovieran una mejora educativa y social de las comunidades educativas del territorio. Contribuyó al desarrollo posterior de las entrevistas individuales y a la determinación de elementos para el cuadro de análisis sobre las posibles variables incidentes en la consecución del impacto educativo en la diversidad de centros escolares.

1.4.4 Entrevistas semi-estructuradas (T4). Para obtener una primera concreción de si el profesorado podía cuantificar y visibilizar de alguna manera las mejoras educativas que suponía la TPDv en su alumnado se realizaron 14 entrevistas a profesorado diverso durante el primer año del estudio. El profesorado implicado en la realización de las entrevistas fue aquel que cumplían el criterio de pertenencia a la TPDv, en ese momento, 2014, durante dos años. Esta primera ronda de recogida de información presentó unos primeros datos cualitativos sobre las mejoras educativas que el profesorado ya estaba detectando en sus comunidades educativas.

1.4.5 La Biografía comunicativa (T5). La biografía comunicativa concreta la primera ronda de recopilación de la información y explora en profundidad el relato de una de las participantes de la TPDv, escogida por el fuerte impacto de ésta en su vida profesional y personal. A través del estudio en profundidad de su historia de vida, se analizan la diversidad de factores asociados a la TPDv que impacta en las personas participantes y permiten transformar *barreras exclusoras* en creaciones sociales para la mejora educativa y social. Este estudio aporta avances a la información obtenida hasta el momento porque lleva consigo un debate profundo que incluye los sentimientos y la creación de sentido que se establece en la TPDv por la forma en que se organiza y el trabajo que implementa, por unas relaciones y un espacio de creación del conocimiento

en base al diálogo igualitario y de tolerancia 0 a la violencia. Esta parte de la investigación impulsó en la TPDv un trabajo consciente en los principios de la Teoría de Socialización Preventiva para la Violencia (Gómez, 2004; Soler, 2017) y que posteriormente desencadenó también en la incorporación de la amistad como germen de prácticas de creación social. La biografía comunicativa, teniendo como principal protagonista el diálogo igualitario, consiste en el estudio y recogida de información de la vida de una persona a través de documentos, historias, acontecimientos y narrativas que describen momentos de inflexión en la vida, lo que Denzin (2014) denomina *las epifanías*. El método biográfico establece conexiones con la historia familiar y social y asegura la veracidad del relato en interacción con la mirada de los otros; en concreto, en el enfoque comunicativo, trayendo también al diálogo las contribuciones teóricas y científicas en cada uno de los temas tratados. El objetivo es re-escribir relatos que actúen como una *memoria liberadora*, detectar enunciados transferibles a las vidas de otras personas, al servicio de una sociedad más justa, solidaria, libre e igualitaria (Davies & Gannon, 2006; Gonick, Walsh, & Brown, 2011; Denzin, 2013, 2014; Roca, Gómez A. & Burgués, 2015).

1.4.6 Cuestionarios (T6). Los cuestionarios recopilan documentación sobre la evolución del centro durante los años del estudio. Por un lado, se recopila la mejora educativa en las áreas instrumentales con respecto a la situación de partida y su nivel educativo en comparación al índice de ISEC. Por otro lado, se toman en cuenta otras informaciones como la atención a la diversidad, la implementación de actuaciones educativas con aval científico, la contribución de líderes pedagógicos y la transferibilidad de la TPD al centro educativo (ver *Tabla 15*). Estos registros permiten comparar la

relación existente, en caso de que la hubiera, entre los resultados educativos de los centros objeto de estudio y estas variables de análisis.

1.4.7 Entrevistas en profundidad (T7). Las evaluaciones externas de los centros sirven de referencia para abrir un espacio de diálogo y discusión para un estudio en mayor profundidad de la mejora educativa o no que en el centro se desarrolla. Con las entrevistas en profundidad, se pretende adquirir más información sobre las mejoras del centro educativo y la relación que establecen con la TPDv. A través de estas entrevistas el profesorado miembro de los centros seleccionados construye con la persona investigadora, el significado de la información facilitada y analiza su vinculación con la asistencia del profesorado a la TPDv u otras casuísticas pertinentes. A través de la entrevista, es la vía por la que dotamos de sentido y significado a los datos e informaciones obtenidas a través de los cuestionarios de los centros, para poder tejer el entramado de conexiones de impacto y recoger el conocimiento del profesorado sobre las principales claves de la TPDv que, les ha ayudado a superar las dificultades y avanzar en la mejora educativa y social. El análisis en profundidad no se ha realizado en todos los centros educativos implicados en el estudio. Se ha llevado a término en aquellos centros educativos que, obteniendo mejoras bien sea en las puntuaciones directas, bien sea en términos de inclusión social, el profesorado asistía a la TPDv durante al menos 3 años consecutivos y cumplían además con al menos tres de las siguientes características (que en la fase 1 y tras la organización de los datos, se sugería su incidencia en el impacto educativo) y que nos podría aportar mayor información acerca de los elementos transformadores para conseguir un impacto educativo de los espacios formativos:

- asistía algún miembro del equipo directivo a la TPDv,

- asistía más de un docente a la TPDv,
- la participación mensual es estable,
- existe un compromiso con la formación docente en el centro de referencia,
- asisten miembros de la comunidad educativa a la TPDv.

Estos centros son, tal y como se puede ver en la *Tabla 15*, los siguientes: C5-3*, C5-4*, C5-20, C4-10*, C3-12* y C3-21*, C3-16*. Los centros educativos escogidos son diversos entre sí en cuanto al número de años que asisten a la TPDv, en cuanto a la titularidad (pública o concertada), en cuanto a sus dimensiones y en cuanto al nivel socioeconómico de la población que atienden. Se escoge también el centro C3-14 para su análisis, debido a que, a pesar de cumplir con todos los requisitos anteriores y presentar resultados elevados con respecto a la media de la Comunidad Valenciana, descendía en sus resultados. Incluir un análisis en mayor profundidad de este centro, nos podía aportar alguna clave sobre los elementos excluyentes y transformadores a potenciar en la formación docente.

El estudio en profundidad de estos centros educativos a través de las evaluaciones diagnósticas, los cuestionarios y entrevistas, permite no tanto una información estadísticamente representativa en términos de cuantía y generalización, si no, en la línea de lo definido en la conceptualización metodológica de los primeros apartados, profundizar en aspectos de fondo que establecen interacciones de interés a estudiar, por la mejora que aporta y su carácter de transferibilidad. Por lo tanto, las reflexiones aportadas en la discusión de los datos sobre la información obtenida en los cuestionarios han sido consensuadas por los sujetos de la investigación. Igualmente, a través de las aportaciones teóricas y científicas de la persona investigadora, los centros educativos

han podido reinterpretarlas y diseñar nuevas líneas de mejora educativa para el propio centro.

Otra de las entrevistas en profundidad se ha desarrollado con el jefe del servicio de formación del profesorado durante los años del estudio, 2012 a 2016. Esta entrevista pretende incidir especialmente en valorar el impacto político de la TPDv en las políticas educativas de la Comunidad Valenciana.

1.4.8 Brown Bag Seminar (T8). Los seminarios “Brown Bag Seminar” son espacios de discusión y análisis en el que profesorado, estudiantes y personas investigadoras, presentan su investigación científica. En el marco del presente estudio se realizó uno en la Universidad de Barcelona, en el que se explicó la investigación y se reflexionó sobre posibles claves de transferibilidad de la TPDv.

1.5 Análisis de la Información, Presentación y Difusión de los Resultados

La información que se presenta en primer lugar y que conceptualiza el primer resultado del proyecto, a raíz del cual seguir investigando, es la comparativa de la TPDv con los criterios de éxito analizados en el marco teórico, en el desarrollo de las tertulias pedagógicas dialógicas. A continuación, el relato construido desde las voces de las personas participantes y el relato de vida de la propia investigadora y coordinadora de la tertulia, argumentarán desde la discusión, la implementación de la TPDv como un caso de éxito.

La Comisión Europea ha reconocido la metodología comunicativa por su capacidad para transformar las realidades estudiadas y así superar las barreras sociales específicas. Este enfoque es transversal a todas las fases del diseño de la investigación. Ya en la fase primera se identifican algunos de los principales *elementos transformadores* que la TPDv

posibilita al profesorado de cara a impulsar una mejora educativa en sus centros de referencia. Los elementos transformadores harán referencia a aquellas claves coincidentes en la diversidad de relatos e informaciones recogidas que han posibilitado la transferibilidad de las AEE a las escuelas, así como el impulso de transformaciones tanto de índole personal como profesional, es decir, los elementos que vinculan la TPDv con la mejora educativa y social de alumnado, el profesorado y las comunidades educativas. Por el contrario, los *elementos exclusores* son aquellos que se identifican como barreras que impiden la transferibilidad de las AEE a las escuelas y comunidades educativas, o bien, aquellos elementos que imposibilitan la medición de la formación del profesorado en términos de Impacto Social.

El análisis de la información se realiza tomando como referencia el cuadro de análisis sobre los Indicadores de Impacto Social de la Formación del Profesorado (ver *Tabla 14*). Este cuadro ofrece una información descriptiva, como una posible forma de calcular el Impacto Social de la TPDv. Por lo tanto, el cuadro de análisis de indicadores de impacto se comportaría como la descripción de las categorías de análisis a valorar a través de las técnicas cualitativas, para reconocer las aportaciones transformadoras o exclusoras que posibilitan el avance o no, en cada una o varias de ellas. Son estos elementos transformadores los que nos ofrecen las posibles claves de transferibilidad de este espacio de formación, de cara a impulsar otras formaciones del profesorado exitosas. Los elementos exclusores, a su vez, nos permiten identificar las barreras que pueden impedir su transferibilidad o que todavía están por diseñar propuestas para un mayor éxito de la TPDv.

La información más difícil de representar con la mayor veracidad posible ha sido la relativa al Impacto Educativo. Con relación al mismo, se presenta un cuadro

comparativo que permite identificar la progresión de los resultados en la diversidad de centros objeto del estudio, y su mayor o menor relación con las variables incidentes que fueron seleccionadas a través de la discusión comunicativa promovida en la recogida de información de la primera fase del proyecto.

Estos primeros resultados del estudio se presentarán en un foro de discusión abierto a todas las personas participantes de la TPDv, para debatir estas primeras conclusiones y profundizar e incluso abrir nuevas vías de investigación futura.

Por otro lado, la difusión de los resultados se realizará en tres líneas de actuación:

- En primer lugar, se realizará la difusión en forma de seminario de trabajo, a la red de tertulias pedagógicas dialógicas que existe en el ámbito de la comunidad valenciana para, por un lado, poder facilitar información útil a las personas que están impulsando una formación del profesorado basada en evidencias científicas en el ámbito territorial. Este espacio tendría el objetivo de poder contribuir a mejorar los espacios formativos ya existentes, así como, seguir abriendo debate sobre cómo continuar avanzando en la presente línea de investigación.
- En segundo lugar, se realizará un espacio de discusión con personas que en la actualidad estén implicadas en los diseños de la formación del profesorado, en la diversidad de instituciones sociales, y poder motivar la creación de *interacciones productivas* que promuevan en el futuro políticas de impacto educativo y social en la formación del profesorado basada en evidencias científicas.
- En tercer lugar, se pondrá el conocimiento a debate público a través de al menos

tres publicaciones con carácter divulgativo y de impacto científico, que contribuyan a seguir promoviendo conocimiento y reflexión al respecto.

1.6 Criterios de Rigor Ético y Científico

El diseño de investigación desarrollado se enmarca, por un lado, bajo los criterios de rigor científico descritos en el manual sobre Metodología Comunicativa elaborado por Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006, pp. 68-73) y, por otro lado, en los principios éticos propuestos por la American Psychological Association (2015, pp. 233-234) en aquellos términos que guardan relación directa con un estudio de caso como el que describe la presente investigación. A continuación, se aporta la explicación sobre en qué medida se han trabajado y de qué manera estos criterios, conforman el grado de calidad de la investigación.

Los criterios de rigor científico de este estudio de caso responden a su adecuación en un método mixto de investigación con un alto grado de *fiabilidad* de los resultados, es decir, el grado en que estos se repetirían en caso de realizar de nuevo la investigación. La diversidad de técnicas de recogida de la información realizadas, así como, el diálogo constante con las personas participantes de la investigación permite poder dar una explicación más rigurosa a los acontecimientos. La investigación presenta medidas objetivas como las evaluaciones externas de los centros educativos, pero, también, información cualitativa que aporta relato y argumentación a la diversidad de los datos obtenidos y que permite dotarle de una mayor validez interna. Al tratarse de un estudio de caso, sus resultados no son generalizables a otros casos necesariamente, sí puede inspirar nuevas investigaciones para seguir obteniendo un mayor número de información que permita mayor generalización de algunos de los enunciados.

Con respecto a la *credibilidad* de la investigación, al tratarse de una propuesta de impacto en Creación Social, la observación es participante, dialógica y creativa durante todo el proceso de investigación, fiel al compromiso científico y ético de acercar a los diálogos sobre la TPDv las aportaciones teóricas y científicas detectadas que aportan mejoras a los participantes de la investigación, principio de rigor transversal en el trabajo de investigación bajo un enfoque comunicativo. El registro y vivencia de la TPDv por la persona investigadora es de todo el período analizado, guiada por una interacción dialógica constante entre la acción-reflexión-creación y la teoría-investigación-práctica.

Este estudio tiene como principal finalidad, así queda recogido en las conclusiones del trabajo, el desarrollo de claves de *transferibilidad* para aportar conocimiento útil a otros espacios de formación continua del profesorado, que permita replicar y promover espacios de formación docente de Impacto Educativo y Social. El análisis sobre el Impacto Social de la TPDv y que se presenta a partir del capítulo posterior, plasma desde diversas fuentes y técnicas de recogida de información, el *diálogo intersubjetivo* que recorre la investigación. Toda la información de los cinco años vividos en la TPDv no ha podido ser plasmada, pero si toda aquella información más relevante en aras a su medición aproximada y multifactorial del Impacto Social y los *argumentos de validez* más potentes para su transferibilidad. El compromiso de esta investigación está presente durante todo el proceso y ha contribuido a una constante mejora de la TPDv durante los años de estudio. El próximo capítulo describe exhaustivamente el objeto de estudio de la TPDv y el proceso a través del cual se ha ido constituyendo, incluyendo las contribuciones que, tanto desde el análisis teórico y científico de la literatura, como desde las voces de las personas participantes, se han ido detectando. Esta investigación es un compromiso de presente y de futuro con la formación docente para la mejora de

las comunidades educativas.

A continuación, tomando como referencia el código ético de APA (2002) para los proyectos de investigación, se exponen y enumeran, aquellas indicaciones que se han tomado en cuenta para el presente diseño de campo y que fortalecen una investigación ajustada a su marco metodológico de investigación, pero, también, a protocolos éticos considerados a nivel internacional.

- Las personas participantes de la investigación en entrevistas en profundidad, así como los centros educativos implicados en análisis, han recibido la información sobre el proceso de la investigación. Han decidido sobre el nivel de participación que han consentido prestar, así como, se ha respetado la confidencialidad de todos los datos e informaciones que así nos han sugerido. Las personas participantes han recibido una retroalimentación sobre la información aportada y, se han acogido sus demandas sobre dificultades e inquietudes y se ha buscado respuesta para favorecer un mayor impacto educativo y social. Igualmente, a través de las reuniones de coordinación de la TPDv se ha informado de la investigación que se estaba realizando en el espacio formativo y se ha invitado a colaborar a todas las personas que así lo han deseado.
- Todas las entrevistas en profundidad y grupos de discusión han sido grabadas, con previo consentimiento informado y acordado con las personas participantes, que ha quedado registrado en el audio de estas.
- Toda la información recogida de entrevistas en profundidad sobre relatos de vida e información personal ha sido revisada por la persona investigada, previa edición y publicación para asegurar que las voces del relato se ajustan a las

reflexiones y argumentaciones de validez que la persona ha querido transmitir y compartir en la investigación. Estas entrevistas unen su calidad científica y humana, porque la persona investigadora a compartido en el diálogo las evidencias científicas que sobre el tratamiento de la información se conocían hasta ese momento y, se ha cuidado un análisis de la información que respete y potencie la consecución de los Derechos Humanos Universales. La información analizada con las personas investigadas se seleccionaba para que fuera relevante para las personas protagonistas, así como, para la mejora social y educativa.

- Los datos y conclusiones de la investigación, acorde a los criterios de confidencialidad, ha sido debatidos en diversos foros de análisis. A continuación, se destacan tres de estos foros:
 - realizada una ponencia en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa ([CIMIE16](#)) el jueves 30 de junio de 2016, en el marco de la Formación Dialógica del Profesorado bajo el título: *Tertulias Pedagógicas Dialógicas: ciencia, ilusión y reencanto con la profesión docente*;
 - se expone una comunicación sobre TPD y Socialización Preventiva para la Violencia de Género, en las jornadas de “Actuaciones para la transformación de la práctica educativa, las relaciones y los sentimientos” celebradas el 7 de mayo de 2016 en Bilbao. Esta comunicación versaba especialmente sobre la Biografía Comunicativa trabajada en el proyecto de investigación, que nos ha permitido profundizar en la vinculación que se está observando entre la TPD y la prevención de la Violencia de Género en el marco de la formación

continua del profesorado. A través de la comunicación se pudo abrir a debate público qué elementos claves observamos en las TPD que favorecen superar la Violencia de Género;

- realizada una ponencia en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE17), en el panel sobre formación del profesorado, el viernes 30 de junio de 2017 en el marco de la Formación Dialógica del Profesorado bajo el título: *Formación del profesorado no universitario desde las bases científicas*
- presentada una comunicación en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE17) en el área de Didáctica y Organización Escolar, bajo el título: *Impacto Social de la formación del profesorado basada en Actuaciones Docentes de Éxito: el caso de la tertulia pedagógica dialógica "A hombros de los gigantes" de Valencia*

Por otro lado, algunas partes de la investigación han sido recogidas en publicaciones de divulgación educativa e impacto científico y en la actualidad se está coordinando una publicación más de impacto científico, con el afán de generar debate sobre como mejorar la efectividad de la formación docente para la mejora educativa y de las vidas del alumnado. En esta misma línea de promover la investigación y el debate público al respecto, se ha generado un repositorio privado, on-line, vinculado a la web de la TPDv, en el que almacenar los datos de la investigación de forma que puedan servir para que otras personas comprometidas con los criterios de rigor científico y ético enunciados en el presente apartado y, respetando los compromisos de confidencialidad firmados

con las personas participantes, puedan aportar más conocimiento útil al respecto y seguir generando respuesta a las demandas sociales en la formación docente basada en evidencias científicas. Este conocimiento se dispondrá al servicio de futuras investigaciones dirigidas a la mejora de la educación valenciana.

- Por último, he de indicar que toda la información presentada a lo largo del proyecto de investigación supone la suma de numerosas contribuciones que diversidad de personas teóricas e investigadoras han elaborado y han sido referenciadas y reconocidas en su contribución. Igualmente, el documento de investigación ha sido sometido a un programa de detección de anti-plagio para asegurar los porcentajes adecuados que están acordados por la academia para contribuir con conocimiento nuevo a la ciencia (índice de reconocimiento del texto inferior al 21%).

1.7 Limitaciones metodológicas

Esta investigación pretende ser un espacio que permita contribuir al debate sobre la medición de impacto de los espacios de formación continua del profesorado, y en concreto, una formación externa al centro educativo. La investigación, por tanto, tiene asociadas las dificultades propias sobre: cómo medir el impacto social de la investigación en el campo de las CCSS y, cómo medir el impacto de la formación del profesorado con respecto a su objetivo principal que es, la mejora educativa del alumnado (Fielding, et al., 2005). Por lo tanto, el estudio no se centra únicamente en arrojar luz sobre los factores que determinan la calidad del profesorado, sino en unir esos factores con los resultados del alumnado (Montalvo & Gorgels, 2013). En este sentido, una dificultad

importante que en algunos estudios surge a debate es, la necesaria continuidad del profesorado con su alumnado para poder estimar los efectos de mejora educativa. Es por esto, que se tomó muy en cuenta esta consideración como uno de los criterios fundamentales de cara a la selección de los centros educativos que componen el estudio, tal y como se destaca en los primeros apartados. Ahora bien, el estudio en sí abre el debate a tomar en consideración formas de medición que nos permita obtener una estimación de las mejoras educativas o no, que ofrece un espacio de formación del profesorado, sin que sea necesaria, aunque sí deseada, la continuidad docente. A esta reflexión, y en el caso de este estudio de caso, se presenta la dificultad añadida de ser un espacio de formación docente externo al centro de referencia, lo que aumenta la variabilidad del profesorado de año a año según la localización del puesto de trabajo y los intereses específicos del centro educativo. Esta parte del estudio podría ser un análisis que realizar en el futuro para conocer el impacto del profesorado formado en la TPDv y que se ha marchado por diversidad de motivos y necesidades: cómo a contribuido a mejorar sus realidades educativas y docentes tras su paso por la TPDv. Esta parte del análisis podría aportar también, más información sobre las claves principales del impacto de la TPDv y posibles criterios que ayuden a diseñar futuros espacios de formación docente.

Los indicadores de medición presentados, que ponen en interacción algunos de los principales estudios en materia de educación, formación del profesorado y tertulias, con los criterios elaborados por el proyecto marco europeo Impact-ev, tendría que ser un primer avance que nos aproxime a imaginar nuevas formas de entender la evaluación de la formación del profesorado.

Tabla 9¹⁰

Técnicas de recogida de datos

Técnica	Datos	Período
T1- Observación Participante (mensual)	Interpretación dialógica del objeto de estudio Recopilación de relatos y vivencias de las personas participantes Contribuciones adheridas en función del estudio Interacciones dialógicas y relaciones de solidaridad en la creación del conocimiento	2012-2016
T2- Documentación del caso	Actas de 9 reuniones mensuales Registro de 2 asambleas anuales Documentos definitorios de la TPDv Publicaciones elaboradas por participantes de la TPDv Documentación profesorado centros educativos Documentos de regulación de la formación docente en la administración pública Publicaciones y estudios referidos a la TPDv Web de la TPDv (http://seminari-vlc.tk/) Web IRIS AEBE (http://www.iris-aebe.org)	2012 -2016
T3- Un Grupo de discusión comunicativo con doce participantes de la TPDv	Impacto educativo de la TPDv Impacto de la TPDv en la vida profesional y personal docente Principios del aprendizaje dialógico a través de la TPDv	Mayo 2014
T4- Catorce entrevistas semi-estructuradas	Impacto de la TPDv en la labor docente y la educación del alumnado del profesorado implicado	2014-2015
T5- Una biografía comunicativa	Impacto docente de la TPDv para la mejora educativa y social.	2015
T6- Veintiún cuestionarios	Impacto educativo y social de la TPDv en el alumnado de los centros educativos del profesorado participante	2016-2018
T7- Ocho entrevistas en profundidad	Impacto educativo y social de la TPDv en los centros educativos del profesorado participante	2017-2018
T8- Brown bag Seminar	T8' Claves para la transferibilidad de la TPDv	Abril 2017

¹⁰ La Tabla 9 detalla las técnicas de investigación en relación con los períodos de la investigación y los datos principales recogidos.

Tabla 10¹¹

Técnicas de recogida de datos en relación con los indicadores de impacto científico, político y social

Indicadores de Impacto Social	Técnicas
<i>SIOR 1 - Conexión de la investigación con objetivos de prioridad social de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, objetivos de Europa 2020 u otros objetivos sociales oficiales similares)</i>	
S1.1 Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas: 4- Quality Education	T2- Documentación del caso
<i>SIOR 2 - Porcentaje de mejora alcanzado en relación con la situación de partida</i>	
IMPACTO EDUCATIVO EN EL ALUMNADO	T4 Entrevistas semi-estructuradas T6 Cuestionarios T7 Entrevistas en profundidad
S2.1 Índice de mejora de los aprendizajes de los centros en los cuales trabaja el profesorado	
IMPACTO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS	
S2.2 % mejora en Inclusión Social: mejora social del alumnado (resultados de aprendizaje obtenidos por la escuela por encima de su ISEC)	T4- Entrevistas semi-estructuradas T6 Cuestionarios
S2.3 Transferencia de la Formación dialógica del profesorado al centro (% transferibilidad)	T7 Entrevistas en profundidad
S2.4 Transferibilidad de AEE al centro (% transferibilidad)	
IMPACTO EDUCATIVO EN EL PROFESORADO	
S2.5 Competencia profesional: % de docencia basada en la evidencia	
S2.6 Liderazgo pedagógico: % profesorado formadores e impulsores de nuevas redes docentes y proyectos educativos basados en evidencias	T1- Observación Participante T3- Grupo de discusión comunicativo
S2.9 Intelectual transformativo dialógico, narrativas de impacto social: % profesorado que lidera proyectos para la superación de desigualdades educativas y sociales. Creación de propuestas de innovación educativa para la aplicación de actuaciones basadas en evidencias científicas en la práctica educativa Práctica reflexiva que aumente la coherencia profesional	T4- Entrevistas semi-estructuradas T5- Biografía comunicativa T6 Cuestionarios T7 Entrevistas en profundidad
IMPACTO ENTORNO SOCIOEDUCATIVO VALENCIANO	
S2.10 Abertura de grupos y espacios de diálogo socioeducativo con base científica	T2- Documentación del caso
S2.11 Organización de espacios de formación abiertos a la ciudadanía	T3- Grupo de discusión comunicativo
S2.12 Creación y transferencia de conocimientos profesionales	T4- Entrevistas semi estructuradas
S2.13 Mejora del capital social en la comunidad docente (aumento del profesorado formado en evidencias científicas)	T5- Biografía comunicativa T7 Entrevistas en profundidad
S2.14 Transferibilidad de las AEE's a otros centros educativos ajenos al espacio formativo (la TPDv)	T10- Brown bag seminari
<i>SIOR 3 - Transferibilidad del impacto: si las acciones basadas en los resultados del proyecto se han aplicado con éxito en más de un contexto</i>	
S3.1 El espacio formativo (la TPDv) se transfiere a otros contextos educativos y sociales del territorio valenciano	T2- Documentación del caso
S3.2 El espacio formativo (la TPDv) se transfiere a otros contextos formativos de ámbito nacional	T7 Entrevistas en profundidad
S3.3 El espacio formativo (la TPDv) sirve de intercambio y mejora a otros espacios de formación docente del territorio nacional	T10 Brown Bag Seminari
<i>SIOR 4 - Publicación de revistas científicas (con un impacto reconocido) o por organismos oficiales gubernamentales o no gubernamentales</i>	

¹¹ La Tabla 10 detalla las técnicas de recogida de datos utilizadas principalmente para obtener datos según cada uno de a los indicadores de impacto científico, político y social elaborados.

Tabla 10¹¹

Técnicas de recogida de datos en relación con los indicadores de impacto científico, político y social

Indicadores de Impacto Social	Técnicas
<p>DISEMINACIÓN CIENTÍFICA</p> <p>S4.1 El espacio formativo (la TPDv) enseña las AEE contrastadas a nivel internacional en materia educativa</p> <p>S4.2 El espacio formativo (la TPD) transmite aquellas actuaciones recogidas en revistas, publicaciones y estudios de Investigación de impacto científico internacional</p> <p>S4.3 Incorporación de la ciencia educativa en la vida escolar y en la práctica educativa de las escuelas a través del espacio formativo (la TPDv).</p> <p>S4.4 Vinculación de la investigación educativa con la práctica docente impulsado por el espacio formativo (la TPDv).</p> <p>S4.5 Vinculación entre el espacio formativo (la TPDv) y el aumento de la alfabetización científica¹².</p> <p>S4.6 El espacio formativo (la TPDv) se difunden en diversidad de foros de relevancia científica y académica</p> <p>S4.7 El espacio formativo (la TPDv) aporta contribuciones referidas en revistas, publicaciones y estudios de investigación de impacto científico internacional</p> <p>DISEMINACIÓN SOCIAL</p> <p>S4.9 El trabajo de la TPDv aparece reflejado en otras revistas de interés educativo</p> <p>DISEMINACIÓN POLÍTICA</p> <p>S4.10 Vinculación de la TPDv con la introducción de aportaciones en las políticas educativas y administraciones educativas locales (Políticas Públicas)</p> <p>S4.11 Se establecen acuerdos de colaboración entre la investigación educativa sobre la TPDv y los responsables de las políticas educativas en la formación docente (Políticas Públicas)</p> <p>S4.12 Presentación de las contribuciones de la investigación de la TPDv en foros políticos</p> <p>S4.13 Se introducen aportaciones en los reglamentos y planes de actuación de los centros escolares, centros de formación del profesorado, ONGs, sindicatos, asociaciones de familias, etc.</p>	<p>T2- Documentación del caso</p> <p>T3- Grupo de discusión comunicativo</p> <p>T4- Entrevistas semi-estructuradas</p> <p>T7 Entrevistas en profundidad</p>
<p>SIOR 5 - Sostenibilidad. El impacto logrado por la acción sobre la base de los resultados del proyecto ha demostrado ser sostenible en el tiempo</p>	
<p>S5.1 El espacio formativo (la TPDv) continúa el trabajo, amplía y/o mantiene el número de participantes</p> <p>S5.2 Los espacios formativos basados en evidencias científicas, surgidos a raíz de este espacio formativo (la TPDv) se sostienen en el tiempo</p>	<p>T2- Documentación del caso</p>
<p>Creación Social (4º grado de alcance del Impacto Social generado por una investigación)</p>	
<p>TPDv "A hombros de los gigantes": Actuaciones Educativas de Éxito para una Escuela Inclusiva</p>	<p>T2- Documentación del caso</p>

¹² Incorporación de la investigación educativa en las comunidades educativas, en las vidas de la diversidad de agentes educativos partícipes de la escuela (familias, orientadores, docentes, asesorías, inspección educativa, etc.).

Tabla 11

Técnicas de recogida de información asignadas a los centros objeto de estudio

Identificación Centro Educativo	Criterio selección	Técnicas de recogida de la información
C5-1		1 entrevista semi-estructurada Informes evaluaciones externas
C5-2		Grupo de discusión comunicativo Informes evaluaciones externas
C5-3		2 entrevistas semi-estructuradas Grupo de discusión comunicativo Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C5-4	Centros que al menos 1 docente asiste a la TPDv consecutivamente desde el curso escolar 2011-2012, sin cambiar de centro educativo durante estos cinco años.	3 entrevistas semi-estructuradas Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C5-5		Evaluaciones externas
C5-6		Evaluaciones externas
C5-7		Evaluaciones externas
C5-20		Grupo de discusión comunicativo 2 entrevistas semi-estructuradas Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C4-8		Informes evaluaciones externas
C4-9	Centros al cual acude al menos 1 docente que ha acudido a la TPDv consecutivamente desde el curso escolar 2012-2013 sin cambiar de centro educativo durante estos cuatro años.	1 entrevista semi-estructurada Informes evaluaciones externas
C4-10		2 entrevistas semi-estructuradas Grupo de discusión comunicativo Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C3-11	Centros al cual acude al menos 1 docente que ha acudido a la TPDv consecutivamente desde el curso escolar 2013-2014, sin cambiar de centro educativo durante estos tres años	Informes evaluaciones externas
C3-12		Grupo de discusión comunicativo Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C3-21*		
C3-13	Centros al cual acude al menos 1 docente que ha acudido a la TPDv consecutivamente desde el curso escolar 2013-2014, sin cambiar de centro educativo durante estos tres años	1 entrevista semi-estructurada Grupo de discusión comunicativo Informes evaluaciones externas
C3-14		Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C3-15		Informes evaluaciones externas Cuestionario
C3-16		Informes evaluaciones externas Entrevista en profundidad Cuestionario
C2-17	Centros al cual acude al menos 1 docente que ha participado de la TPDv consecutivamente desde el curso escolar 2014-2015, sin cambiar de centro educativo durante estos dos años.	Informes evaluaciones externas
C2-18		Informes evaluaciones externas
C2-19		Informes evaluaciones externas

Tabla 12

“Cuestionario de los centros educativos estudio del caso”

Nombre del Centro Educativo:	CX-x				
¿Alguna persona de su centro pertenece al equipo de formadores de la CV en AEE?: <i>(indicar SÍ o NO; en caso afirmativo indicar cuántas)</i>					
¿Alguna persona de su centro pertenece a alguno de los equipos constituidos desde el seminario, “grupo de mujeres Sherezade” o “grupo de hombres Tagore”? : <i>(indicar SÍ o NO; en caso afirmativo indicar cuántas)</i>					
Cursos escolares de análisis	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Se realiza TPD a nivel de Centro Educativo <i>(marca con una “x” en caso afirmativo)</i>					
Se aplican AEE’s con carácter transversal* a nivel de centro educativo <i>(marca con una “x” en caso afirmativo)</i> * participan de al menos 2 AEE <i>semanalmente, al menos el 75% de las aulas del centro</i>					
Nº de matrícula del centro					
% de absentismo					
Nº de ACI’s					
¿Realiza el centro evaluaciones internas para valorar las mejoras de resultados? <i>(marca con una “x” en caso afirmativo)</i>					
<i>A continuación, se recoge la información relativa a cada uno de los participantes de este centro educativo que participa del Seminario de Valencia, entendiendo por “participante” solo aquellas personas que hayan acudido con regularidad al Seminario durante al menos un curso escolar.</i>					
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
	Cursos que participa <i>(marca con “x”)</i>				
Participante 1:	Cargo/Rol en el centro educativo durante estos años				
<i>(indicar el nombre – optativo)</i>	Aplica/participa de AEE en el centro educativo				
<i>(participante 2...)</i>	Cargo/Rol en el centro educativo durante estos años				
	Aplica/participa de AEE en el centro educativo				

CAPÍTULO VI

¿Es la Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia un Caso de Éxito?

El Capítulo VI del estudio presenta el Impacto Educativo y Social de la TPDv que aparecerá reflejado en dos grandes apartados de análisis. Por un lado, un primer análisis de mayor carácter objetivo, que recoge todos los datos recopilados al respecto, tanto de resultados del rendimiento estudiantil como de información relativa a aquellas variables que se considera que pueden ser vinculantes en la medición del impacto de la formación continua del profesorado, según el cuadro de análisis elaborado con los indicadores de impacto social. Posteriormente, en el apartado tres esta información se complementa con las voces de personas participantes como muestra del impacto de la TPDv en sus vidas profesionales e incluso personales, de forma que se pueda identificar los espacios de formación docente como alternativas de transformación educativa y social, pero también, personal.

A lo largo del capítulo y de cada uno de sus apartados, se analizará, según corresponda, la diversidad de objetivos planteados en el estudio y presentados en el

Capítulo V. Se introducirá al inicio del apartado a qué objetivo se está contribuyendo alcanzar. Posteriormente, hacia el final del capítulo se recoge una tabla resumen del marco general de estudio con relación a los objetivos de la investigación y los resultados que, hasta el momento, se han analizado.

1. El caso de la Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia como objeto de estudio

Este apartado permite contrastar el objetivo de investigación relativo a:

Conceptualizar la TPDv, acorde a principios éticos y científicos, rigurosa en la integración de ADE

A través de la reconstrucción del relato con el que va surgiendo la TPDv, se analiza como integra los criterios que la constituyen como una historia de éxito y como transfiere al contexto de la formación continua del profesorado, los rasgos propios de esta actuación educativa de éxito. Va a permitir sistematizar los pasos para la implementación del caso y aquellas estrategias y claves de mayor incidencia en su constitución. El apartado analizará la TPDv, demostrando y poniendo en diálogo con los principios y rasgos teóricos y científicos que conceptualizan las tertulias pedagógicas como actuaciones docentes de éxito.

20 años más tarde de que en 1991 el profesor R. Flecha, creador de las tertulias literarias dialógicas, impulsara la primera TPD “Con el libro en la mano” en el grupo de investigación CREA (Community of Researcher for Excellence for all) de la universidad de Barcelona, surge la TPDv “A hombros de los gigantes”. Esta tertulia es uno de los ejemplos de la transferibilidad de esta actuación educativa de éxito en el contexto no universitario de los centros de formación permanente del profesorado, para la mejora educativa y social de la localidad.



Figura 3. III Encuentro Nacional de Comunidades de Aprendizaje en Bilbao

La TPDv surge del diálogo y el trabajo en solidaridad de una red internacional, movida por el sueño de un mundo mejor. Las conversaciones, llamadas, mails, visitas, recuperación de relatos, etc. pasan por mi mente como la suma de inspiraciones y eslabones en los que la TPDv “se ha mirado” hasta eclosionar en un movimiento socioeducativo de impacto..., y en las que continuará “mirándose” para asegurar un avance de mejora educativa para las niñas y los niños.

‘Es que a mi me ha cambiado mucho..., es que no se me olvidará nunca y algún día os lo tendría que contar bien..., como Sonia me decía, pero tía ¿qué haces aquí...?, ¿y no estarías mejor en el aula...?, y tal..., y yo decirle pues no se..., si puedo conseguir que todas las escuelas de compensatoria dejen de ser de compensatoria y funcionen bien, pues voy a probar esto ¿no? Voy a intentarlo... si me dejan bien..., si no... pues dejo esto..., o algo así..., no se..., yo tengo como ese sueño..., o no recuerdo bien como lo dije... (Sonia: sí, sí, sí...) y a partir de ahí empecé..., y Sonia, pero a la tía sí, ¡¡¡es verdad!!!! ¡Y yo..., sí! ¡¡Vamos a intentarlo!! Y luego 2 años que nada..., que no encontraba la vía..., y ..., de repente es como que con esto la encontré, y fue la primera ponencia que escuché a Ramón... [Conferencia 2010 en el CEFIRE de Valencia en el marco del Seminario de asesorías de Escuela Inclusiva coordinado por Jose Ignacio Magdalena y Enma Arocas]’
[Elena_GD2014]

Y así, sin ser conscientes hasta años más tarde, empezó “en busca de un sueño” y hoy en día seguimos embarcadas juntas, unidas a muchas otras personas, con las que pudimos encontrar la forma de “poner en marcha el sueño”. Sonia, participante de la TPDv desde sus orígenes, me aportó fuente de inspiración y bondad, fuente de reflexión y honestidad; siempre ha sido un apoyo y siempre ha pedido más y más argumentación dialógica a todo lo que íbamos descubriendo. Creo que si algo nos unió desde el principio fue la profunda ilusión y ética en nuestra profesión. Una amistad (profesional entonces), que contribuye a un movimiento social que a través de la AEE de la TPD atrae, visibiliza y carga de fuerza y sentido a personas que, como Sonia, a pesar de algunos momentos difíciles de salud como la superación de un cáncer, jamás se ausentó ni contagió un ápice de hastío, desilusión, desazón, enfado...

Si lo resalto aquí es porque la TPDv tiene muchos de estos diálogos y relaciones de amistad de las que muchas personas tratamos de aprender día a día y que sabemos que nos permite ser más felices al tiempo que convertir este espacio formativo en un espacio de impacto científico, político y social.

La TPDv es un espacio de formación continua del profesorado, en la que participan profesorado, familias y otros agentes educativos que leen y debaten las mejores contribuciones teóricas y científicas en el ámbito de la educación, para la mejora de las escuelas valencianas. Funciona anualmente desde el curso escolar 2011-2012, de aproximadamente 50 horas de formación cada curso y que supone un coste medio de 500 euros anuales. Es una acción formativa registrada como un seminario sobre Actuaciones Educativas de Éxito para una Escuela Inclusiva, dentro de la oferta de formación continua del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y adultos, que ofrece el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y elaboración de Recursos Educativos) de Valencia y que en la actualidad continúa en funcionamiento. Esta tertulia se desarrolla en la actualidad en el IES Jordi de Sant Jordi ubicado en la ciudad de Valencia en el barrio de Melilla, y de la misma participan mayoritariamente profesorado de educación infantil y primaria, en menor medida profesorado de educación secundaria, profesionales de la orientación educativa, educadores de los centros educativos, psicólogos de ayuntamiento, técnicos de la administración educativa, estudiantes de la universidad, personas voluntarias de centros educativos comunidad de aprendizaje, familiares y otros miembros de las comunidades educativas de escuelas valencianas.

La inquietud por impulsar el seminario surgió el curso escolar 2010/11. Desde la asesoría de escuela inclusiva del CEFIRE de Valencia se planteó un itinerario formativo de 120h con la finalidad de dar a conocer marcos pedagógicos inclusivos. Se componía de tres módulos: en el primero, una sensibilización e introducción a la educación basada en un enfoque de Derechos Humanos; en el segundo, una experimentación de diversas metodologías de aprendizaje a través de las cuales favorecer un trabajo con un carácter

más colectivo, investigador, solidario, etc. desde la diversidad de enfoques existentes, en los centros educativos; y por último, un tercero, en el que conocimos de la mano del profesor M.L. Melero y R. Flecha, proyectos educativos del contexto nacional que trabajan con referencia a bases teóricas y científicas acorde al contexto internacional como es la participación de la comunidad educativa en las actividades de aprendizaje, la igualdad de oportunidades para todas y todos sin distinción, los valores y los sentimientos ligado al aprendizaje y las altas expectativas curriculares para todas y todos. El itinerario formativo terminaba con la implementación de una práctica en la que el profesorado escogía para implementar algunas de las actuaciones introducidas en el curso o participar de una visita al centro de investigación CREA para profundizar en las bases del proyecto INCLUD-ED. En los espacios compartidos en el desarrollo de la parte práctica ya se empezó a observar un alto interés de los más de 50 participantes por las contribuciones educativas con base teórica y científica. Es en este contexto que se ofrece la primera invitación a la TPDv. Para motivar e impulsar el inicio de la presentación de la futura TPDv le solicité a ambos profesores unas palabras que pudieran ayudarme a argumentar, animar y cargar de ilusión el inicio de la tertulia. Así es como leyendo las siguientes palabras se presentaba la actual TPDv:

‘Conocí a Miguel, a Melero, en un viaje que hice con Henry Giroux a Málaga en 1992. Por aquel entonces, en las universidades españolas casi nadie hablaba de Freire, casi nadie se oponía a la segregación que se denominaba adaptación a la diversidad, casi nadie hablaba de superar desigualdades. Hoy, que ya se ha convertido en el lenguaje oficial de la Comisión Europea, conviene recordar a quienes como Melero lo defendieron en momentos muy difíciles. Henry quedó impresionado con su energía transformadora, Miguel entraba en ese casi de los pocos y pocas que sí que defendían claramente la inclusión y la superación de desigualdades. Giroux estaba en un momento clave de su vida y dos días antes había conocido a Pato. No le gustaron nada los catedráticos de por aquí ni el lenguaje de nuestras universidades; por el contrario, disfrutó de unos

momentos inolvidables con Melero. En 1991 habían nacido las tertulias intelectuales dialógicas del CREA. Henry pudo comprobar como, en solo un año leyendo y debatiendo los mejores libros, cualquier profesional o estudiante de CREA sabía mucho más que los catedráticos universitarios. En esa tertulia pedagógica dialógica que habéis comenzado, vais a aprender mucho más que en todo lo que os han enseñado de educación en vuestra vida. “Se hace camino al andar” es una frase de Machado y también el título de un libro de Freire y Horton sobre una escuela popular donde se formó Rosa Parks, la iniciadora del movimiento por los derechos civiles. Quienes leen y debaten lo que leen abren caminos que mejoran las vidas de las niñas y niños, y también las nuestras. Un abrazo, Ramón’ (mail, 20 octubre 2011)

Desde sus inicios la TPDv se reúne un sábado al mes, entre los meses de septiembre a julio y en la actualidad reúne entre 150-200 participantes. Toda persona interesada y comprometida con los principios éticos del mismo, puede incorporarse bien en septiembre (con derecho a certificación) o bien en enero (sin derecho a la certificación durante el presente curso escolar). En la actualidad la TPDv forma parte de una Red de TPDs “A hombros de los gigantes” del territorio valenciano que conforman 9 TPDs y alrededor de 500 participantes.

La evolución de la participación del seminario durante los años objeto de estudio se refleja en la *Figura 4*.

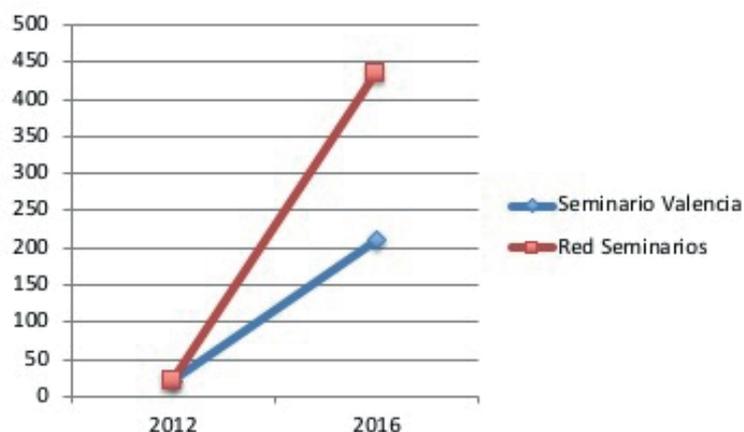


Figura 4. Participantes de la TPDv durante los cursos escolares 2011/2012 y 2015/2016

La TPDv *surge* como motor principal de la promoción de un espacio ‘comunidad de aprendizaje’ en el contexto de un centro de formación del profesorado. A través de esta ADE, pretende estudiar las bases teóricas y científicas de aquellas actuaciones (las AEE) que generan eficiencia y equidad en educación y están avaladas por la comunidad científica internacional (CCI). La TPDv pretende ser una formación rigurosa de impacto en la práctica de las y los docentes. Debido al éxito diferencial del espacio formativo entre aquellos que habían participado de equipos de debate donde la referencia era la CCI y entre los que la referencia había sido exclusivamente sus prácticas educativas y las que en ese momento estaban de moda en el territorio valenciano (se hubiera analizado su impacto en la mejora educativa y social del alumnado o no), tras la evaluación del primer curso de implementación, en julio 2012, la asamblea de la TPDv da un giro radical para enfocarse exclusivamente a la formación en actuaciones educativas éxito y criterios científicos internacionales avaladas por la CCI. Tras este debate intenso, la TPDv adquiere el nombre de “A hombros de los gigantes: Actuaciones Educativas de Éxito para una Escuela Inclusiva”.

Una de las reflexiones que ha imperado en estos diálogos y que hoy en día seguimos reflexionando, es este giro democrático que ayude a facilitar el acceso a las mejores actuaciones educativas al profesorado y la ciudadanía en general. En nuestro discurso se argumenta que nuestro afán no es promover el cientificismo, tampoco la devoción “a la academia” desde una perspectiva de jerarquización y poder de las instituciones universitarias. Nuestra ilusión es acompañar e impulsar el cambio social y cultural en el acceso al mejor conocimiento científico y teórico desarrollado por la humanidad de una forma justa e igualitaria; contribuir a que la docencia no universitaria sea cada vez más ética, profesional y efectiva. Por tanto, basar la formación del profesorado en

actuaciones educativas que tienen un aval científico y teórico internacional no es promover cualquier actuación, programa, estilo docente o moda educativa que desde las universidades o “conferenciantes ocurrentes” venden sin el aval científico ni ético de aquello en lo que forman. Y, ¿qué querría decir sin aval científico ni ético de aquello en lo que forman? Pues, sin haber analizado la obtención de resultados y mejoras en diversidad de contextos educativos y sociales, y sin haber abierto a debate público con investigadores diversos, teóricos de referencia en el campo ni con las comunidades educativas y sociales, un debate público e igualitario que valide las actuaciones que promueven (ellos o las instituciones administrativas y educativas que las difunden). La TPDv se separa del gusto intelectual de la “ciencia por ciencia” y de la “dialéctica sin transformación social” pero también, de la inversión económica y social en promover (especialmente desde las instituciones públicas), actuaciones educativas y modas de formación docente, que no está demostrada su mejora sobre los resultados educativos. Por lo tanto, el “saber experto” no se impone y tampoco queda relativizado a favor de las prácticas docentes, sino que se pone esfuerzo en diseñar un espacio que contribuya a que ambos avancen en interacción dialógica.

En consonancia con lo que se introduce en el Capítulo II sobre el marco teórico, el Aprendizaje Dialógico, a través de sus siete principios, constituyen el eje del espacio formativo, del aprendizaje y de las relaciones que allí se constituyen. Por lo tanto, la metodología que dinamiza la TPDv consiste en vivenciar los principios del Aprendizaje Dialógico en relación con el diálogo que promueve el texto escogido. Esto posibilita, no solo tener acceso al conocimiento de mayor rango teórico y científico en el campo de la formación docente, sino aprehender estos principios, que interpelan constantemente nuestra práctica y, promover en los participantes una mayor coherencia profesional a

través de la transferibilidad de las actuaciones que en este espacio se viven, dialogan y estudian.

En esta línea, el segundo año de su implantación, en la Asamblea Inicial de principio de curso en septiembre 2012 se decide por consenso general enunciar las finalidades y principios éticos por los que regir la TPDv. Se considera que dado el aumento de personas participantes que iban surgiendo y las reflexiones profundas que el primer grupo iba constituyendo, era importante establecer unas primeras líneas de identidad.

En la actualidad, estas finalidades y principios éticos que se describen a continuación se revisan anualmente en asamblea plenaria con la intención de mejorar y diseñar un espacio de formación acorde a los valores que queremos impulsar en las escuelas.

Finalidades de la TPDv

- Trabajar y reflexionar acorde a las evidencias científicas, para construir en el territorio valenciano escuelas inclusivas
- Aprender sobre Actuaciones Educativas de Éxito, Comunidades de Aprendizaje y otras actuaciones con base científica que favorezcan la equidad y la eficacia en las escuelas
- Llevar a cabo en el aula y en las escuelas, los diferentes aprendizajes adquiridos en la TPDv
- Ayudar a hacer real aquellas escuelas con las que soñamos y que nos gustaría para nuestros hijos e hijas.
- Intercambiar entre los diversos participantes formas de trabajo de aula y organización escolar exitosas para el alumnado y la comunidad educativa en general, en consonancia a las evidencias científicas analizadas.

Principios éticos:

- Alegría e ilusión en la realización del trabajo, del proyecto común.
- Solidaridad para transmitir a los compañeros/as y a la comunidad educativa en general los aprendizajes sobre la escuela por la que estamos trabajando.
- Apoyo en el inicio de la implementación en los centros escolares de las prácticas educativas aprendidas en la TPDv
- Compromiso con la investigación educativa de alto rigor internacional.
- Enfoque proactivo, cultura de la ilusión.
- Sinceridad e igualdad en los diálogos (basados en argumentación de validez).
- Participación de la diversidad de actuaciones propuestas a raíz de la TPDv

La *organización* de la TPDv consiste en la realización de encuentros presenciales un sábado al mes durante toda la mañana; esto facilita que acudan miembros de ámbitos educativos diversos en cuanto a su etapa de referencia, rol en las comunidades educativas, localidad y campo profesional. En la actualidad el horario de estos encuentros es: entre las 9h y las 10h la reunión de coordinación; entre las 10h y 11.30h, la tertulia pedagógica dialógica del libro escogido; y tras un descanso para el almuerzo, de 12h a 14h, las tertulias y grupos de discusión por comisiones mixtas de trabajo

Todos los espacios de la TPDv se caracterizan por tener una *Persona Moderadora*, que respeta y actúa conforme a la descripción teórica que hemos introducido en el Capítulo II y que vela principalmente por asegurar la igualdad de oportunidades a la participación de todas y todas y promover un diálogo acorde a las finalidades y principios éticos desarrollados por la asamblea.

La evaluación en la TPDv se realiza todos los años en el último encuentro en el mes de julio. Desde su primera evaluación, se realiza un análisis de cómo la TPDv ha hecho avanzar la educación de los centros educativos de las personas participantes, en los siete principios del aprendizaje dialógico. Se analiza también y en coherencia con lo expuesto, en qué medida el grupo ha visto reflejados estos principios en la tertulia e incluso comentamos algunos ejemplos concretos. Otro aspecto importante es que se reflexiona, la transferencia que se ha hecho a las escuelas y contextos educativos por parte de las personas participantes de las actuaciones estudiadas. Y el mayor reto, y en él seguimos avanzando, es la incorporación de un análisis cuantitativo y cualitativo de las mejoras de resultados de los centros educativos participantes de la TPDv.

El presente estudio pretende ser una aportación en este sentido, no solo en cuanto a aportación científica si no también en cuanto a utilidad social. La diversidad de espacios de diálogo y recogida de información que en torno al presente estudio se está produciendo, ha conseguido, por ejemplo, que muchos de los centros estudiados se interesen por sus resultados en las evaluaciones diagnósticas (cuando muchos de ellos no conocían sus resultados, ni si quiera intuían si tras las últimas tres evaluaciones mejoraban o empeoraban, de hecho, algunos reconocían no haber visto nunca los informes de evaluación). Ahora estos temas comienzan a estar en los diálogos. Este avance es muy positivo porque una de las claves que diferencia a los centros que mejoran más de los que no, es ese interés o falta de este por la mejora de sus resultados.

La evaluación por indicadores de impacto educativo y no meramente por encuestas de satisfacción es uno de los retos que la TPDv se plantea año a año y en el que se seguirá avanzando. Algunos de los diálogos que se empiezan a escuchar tras la última evaluación es la elaboración de una comisión que promueva y ayude a los centros educativos

miembros, a una evaluación anual de todos los cursos en las materias instrumentales y favorecer pruebas de evaluación y mecanismos de implementación con la rigurosidad que se pueda alcanzar. Desde la TPDv se está contribuyendo a este cambio cultural con respecto a la evaluación de resultados, sea más o menos perfecta, porque tal y como se analizaba en el Capítulo II, lo que más desigualdad y fracaso crea en estos momentos es no evaluar.

Lo que sí hace desde sus inicios y se ha convertido en un criterio riguroso de selección es valorar la mejora de resultados de las personas formadoras que participan en la TPDv. La persona ponente-experta cada año se elige en asamblea atendiendo a tres criterios claros:

- Si aquello que propone ha mejorado los resultados en diversidad de contextos educativos (en caso de ser una experiencia de centro se valora si está mejorando resultados).
- Si su currículum está avalado por criterios científicos, teóricos y éticos (en caso de ser una experiencia de centro, se valora si su proyecto educativo está avalado por estos mismos criterios).
- Si el contenido que imparte supone atajar uno de los retos que más preocupe a las comunidades educativas en la educación valenciana

La TPDv se desmarca de la medición de la evaluación docente por encuestas de satisfacción. En cambio, los momentos de más o menos esplendor se vinculan muy directamente con estas variables de evaluación que se han pretendido destacar:

- Si los siete principios reinan el trabajo del día a día de la TPDv

- Si aumenta la transferencia de actuaciones educativas de éxito a las escuelas valencianas
- Si están mejorando los resultados de las escuelas participantes (académicos, convivencia y participación de la comunidad).

Cuando la TPDv más contribuye a estos ítems, la ilusión de las personas participantes desborda en aumento; cuando por motivos diversos flojea un poco y la TPDv se despista de los mismos, el clima de entusiasmo también se ve afectado. Por eso hemos ido observando en la TPDv como la sostenibilidad a lo largo del tiempo en la satisfacción docente no esta dependiendo de participar de espacios formativos *showman*, sino de las realidades educativas que mejoran. Esto les da sentido y por ende un reencanto constante con su trabajo, con sus vidas y también con la TPDv.

En el Capítulo V sobre la Discusión de los Datos, realizaremos un análisis cuantitativo de este apartado.

1.1 La Tertulia Pedagógica de Valencia y otras Actuaciones Basadas en Evidencias Científicas que Promueve

La Tertulia Pedagógica Dialógica (“Con el libro en la mano”)

Cada TPD comienza con la selección en asamblea del libro a leer con el requisito que aquello que se proponga corresponda a aportaciones teóricas o científicas de relevancia e impacto educativo contrastado a nivel internacional. Los libros que hasta el curso escolar objeto de estudio se han leído han sido: “Dialogar y Transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI” (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004) en el curso 2011/2012; “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” (Aubert, García, & Racionero,

2009) en el curso 2012/2013; “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” (Vygotski, 1978) en el curso 2013/2014; “La educación puerta de la cultura” (Bruner, 1997) en el curso 2014/2015; “Espíritu, persona y sociedad” (Mead, 1973) en el curso 2015/2016.

La TPD se realiza cada sábado mensual entre las 10h y las 11.30h. Para participar es imprescindible haberse leído el texto. Aquellas personas que por los motivos que sean no lo hayan podido leer, pueden asistir al encuentro, pero no participar de los diálogos que se generen. No es algo que “se vigile”, es algo que se argumenta y consensua en la asamblea inicial, que se recuerda en algunas ocasiones y que ya forma parte de las normas propias del grupo. Esta tertulia se realiza con una media de entre 30-50 participantes aproximadamente por lo que en la media ha aumentado el número de participantes y dependiendo de su asistencia se ponen en marcha dos, tres y hasta cuatro tertulias simultáneas. Conforme van llegando los participantes, se abren todas las aulas que vayan a ser necesarias y se van completando los diversos espacios preparados para las tertulias. En todas las aulas se pone en funcionamiento la tertulia sobre el mismo libro y la misma parte del texto. Cada una de las tertulias incorpora una persona moderadora que vela por el cumplimiento y puesta en marcha de un espacio de diálogo igualitario para la producción del saber, conectado las aportaciones del libro con la oportunidad de mejora de nuestras realidades educativas.

La TPDv ofrece otros “más tiempos, más espacios, más personas” abiertos a las comunidades educativas en general y promovidas siempre por participantes de la TPDv conforme a temas de relevancia en el contexto educativo presente y atento a las necesidades del momento. En el curso 2012/2013 y 2013/2014, para la celebración del

día de los enamorados en el territorio valenciano se dialogó “El amor en la sociedad del riesgo” (Gómez, 2004); en el curso 2014/2015 a raíz del día de la paz se compartió la lectura de “A la sombra de este árbol” (Freire, 1997) y con motivo de la jornada de reflexión previa a las elecciones nacionales se compartió “Escuelas democráticas” (Apple, 1997). Por último, con motivo de promover la lectura docente en las vacaciones de verano se propuso desde la asamblea compartir el libro “Los profesores como intelectuales” (Giroux, 1990) en septiembre de 2015.

Tabla 13

Bibliografía teórica compartida en tertulia entre 2011 y 2016

<i>Curso escolar</i>	<i>Lectura compartida</i>
2011/2012	Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó
2012/2013	Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia Editorial.
	Gómez, Jesús. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa. Barcelona: Hipatia Editorial
2013/2014	Vigotsky, L.S. (1978). Mind in society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
	Gómez, Jesús. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa. Barcelona: Hipatia Editorial
2014/2015	Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge: Harvard University Press
	Freire, Paulo (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: Editorial Hipatia.
	Apple, M. W., Amo, T. D., & Beane, J. A. (1999). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
2015/2016	Mead, G. H. (1973). Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós
	Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

Comisiones mixtas de trabajo

En la TPDv, se realizan lecturas de artículos de revistas de ranking e informes de proyectos de investigación, que dan respuesta a las inquietudes actuales que manifiesta el profesorado. Algunas de estas publicaciones son la *Harvard Educational Review*, la *Cambridge Journal of Education*, *Qualitative Inquiry*, *Violence Against Women*, entre otras. La elección de aquello en lo que se quiere aprender se enuncia por la asamblea conforme a los criterios éticos y finalidades consensuadas y que hemos descrito anteriormente. Para ello el grupo consulta las bases de datos y, a través de la comisión de coordinación de la TPDv y en red con otros espacios formativos y grupos de investigación del estado, principalmente, se establecen relaciones de ayuda que favorecen el acceso a este conocimiento.

En estos grupos de reflexión se realizan lecturas sobre temas más concretos en relación con la aplicación de la diversidad de las AEE existentes y sobre aquellos criterios científicos internacionales que nos ayudan a asegurar una práctica educativa ética y rigurosa. Los planteamientos surgen, desde la inquietud de profundizar en la puesta en práctica o en las bases teóricas y científicas que hay detrás de la actuación a analizar, para conseguir trasladar estas actuaciones y estos criterios de actuación a nuestras aulas de la forma más rigurosa y ética posible; estos espacios ayudan al profesorado a contrastar a la luz de las bases teóricas y científicas e intercambiando sus experiencias en la aplicación de las diversas actuaciones, como mejorar su labor docente al respecto y encontrar cada vez más claves que aseguren una transferibilidad exitosa de las actuaciones. Otra función muy importante que surge en estos espacios de diálogo es la “creatividad dialógica”. Es decir, en ocasiones se estudian actuaciones que han sido

aplicadas exclusivamente en un rango de edad, o en determinados contextos, o que en nuestro territorio no están extendidas para el objetivo en el que el profesorado pretende intervenir. Estos espacios favorecen establecer puentes de conexión que a través del diálogo de las diversas personas participantes y respetando los estudios de mayor nivel en el tema a tratar, “investigan” (desde la mirada docente no universitaria) como hacerla llegar al colectivo o realidad en concreto en la que nos encontramos. Un ejemplo muy claro en la TPDv fue cuando se quiso empezar a extender la actuación de éxito del Modelo Dialógico de Convivencia. Una comisión estudió en profundidad leyendo la teoría sobre la que se sustenta, así como, los artículos de ranking al respecto y los debatieron buscando entre las líneas del texto las pistas necesarias para que su práctica pudiera reproducirse fiel a estas aportaciones, “en lo importante”; no en como “adornamos la actuación” que cada escuela lo hace acorde a su contexto, sino en no vulnerar los criterios científicos y éticos que sí están contrastados a nivel internacional. Buscaron casos de éxito y los narraron, lo que les dio ideas para “hacer realidad” la actuación de éxito. Algunos empezaron a aplicarlo y en este espacio contrastaban y superaban las dificultades que surgían.

En esta misma línea, otro ejemplo claro sobre asegurar la rigurosidad y éxito en la aplicación de por ejemplo las TLD, fue leerse casi todos los artículos que estaban publicados en las revistas de impacto al respecto, e ir extrayendo aportaciones que les parecía de interés para compartir en el grupo de cara a ayudar en la implementación de estas. De igual forma, fueron buscando aquellas indicaciones más propias de cómo la persona moderadora podía abrir espacios de diálogo lo más igualitarios y de sentido posible. Se puso en red a centros educativos de la localidad y se recogieron ideas sobre aquellas editoriales y textos clásicos de mejor impacto en las aulas para las diferentes

edades. Todas estas actuaciones favorecen una red de autonomía, colaboración, liderazgo, ilusión y rigurosidad en el trabajo docente, que ha cambiado la vida profesional de la mayoría docente que acude a la TPDv.

Los temas de estudio que en la diversidad de años se vienen trabajando son:

- Actuaciones educativas de éxito en la educación infantil
- Modelo dialógico de convivencia
- Violencia 0 desde los 0 años
- Educación en el sentimiento de la amistad para la mejora de los aprendizajes
- Grupos interactivos
- Tertulias literarias dialógicas
- Liderazgo dialógico y atractivo para una educación de excelencia
- Actuaciones educativas de éxito en la educación física
- Actuaciones basadas en evidencias y la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas.
- Participación educativa de las familias y formación de familiares
- Actuaciones educativas de éxito y educación secundaria

Las lecturas en las comisiones vienen dinamizadas por lo que sería la recreación en contexto no universitario de otras Actuaciones Docentes de Éxito como el *Implication Paper*, *On-line paper* y *estudio de caso e historias de éxito* (Flecha, 2014). Por ejemplo, algunos trabajos desarrollados como fruto de estos análisis han sido:

- un cuestionario docente para la autoevaluación de la rigurosidad en la aplicación de los grupos interactivos,

- actuaciones y experiencias sobre altas expectativas en la lectura y matemática dialógica en la educación infantil
- aportaciones de diferentes autores para contribuir a un liderazgo dialógico con atractivo y en el marco de la escuela inclusiva,
- recopilación de estrategias para el desarrollo del papel de la persona moderadora en las Tertulias Dialógicas a la luz de las aportaciones teóricas al respecto,
- recopilación y relato detallado de la Historia de Éxito “Club de los Valientes” del IPI Sansomendi,
- análisis de contextos que a través de actuaciones basadas en evidencias favorezcan el posicionamiento activo ante la violencia en los centros educativos,
- recopilación de la transferibilidad realizada por 5 centros educativos de la AEE Modelo Dialógico de Convivencia.

La reunión de coordinación:

Este encuentro se realiza cada sábado de TPDv entre las 9h y las 10h de la mañana. Al mismo, acuden las personas moderadoras de las diferentes tertulias que se realicen simultáneamente, un representante de cada comisión mixta y la coordinadora de la TPDv. La asistencia es abierta, como público observador, a cualquier participante de la TPDv.

Este espacio organiza y vela que la TPDv responda de la mejor forma posible, por un lado, a un clima de trabajo y relaciones acordes a los 7 principios del aprendizaje dialógico y, por otro lado, a las características propias de la democracia deliberativa. En la comisión de coordinación se ofrece un espacio para favorecer el trabajo en red entre todos los miembros que componen la TPDv, se coordina la organización de los diversos

espacios que desde la TPDv se promueven y se facilitan informaciones de interés a los temas tratados en cada uno de los años de la TPDv. Igualmente, desde un mayor número de voces (aproximadamente esta comisión coordinadora suele estar compuesta por unas 10 personas) se ayudan a resolver inquietudes y dificultades en los temas que desde cada una de las comisiones se lidera.

TPDv_Minicongreso

Recreando en el ámbito de la formación continua del profesorado, el “*Reading and writing groups*”, la “TPDv_Minicongreso”, supone un encuentro final de diálogo y debate a través de las lecturas realizadas durante el curso, los trabajos expuestos por las diferentes comisiones de reflexión y la conferencia de una persona experta en la materia, de interés general en la TPDv. Todas las comisiones exponen, a modo de ponencia, las conclusiones y el trabajo elaborado durante el curso, resaltando las principales contribuciones a la mejora de la práctica docente en el tema escogido. Después, se abre un espacio de diálogo en el que entre todas las personas asistentes realizan las aportaciones oportunas, se debaten las principales inquietudes y se abren reflexiones y cuestionamientos con los que seguir trabajando en el futuro.

Otras actuaciones esporádicas

Dependiendo de la organización en cada curso escolar y en función a las necesidades de las personas participantes de la TPDv, se preparan otras actividades que acompañan el estudio y reflexión de los temas a tratar. Algunos años, se ha preparado una visita a algún centro educativo que aplica actuaciones educativas de éxito y están obteniendo mejora de resultados para reflexionar sobre cómo progresar en la aplicación de estas, en las escuelas valencianas. En un par de ocasiones se ha realizado también un taller

sobre el conocimiento de bases de datos de la comunidad científica internacional para contribuir a democratizar el acceso al conocimiento científico y teórico de mayor nivel.

Grup de dones Sherezade: dialogan el feminisme y Grup d'homes en diàleg, Tagore

En septiembre de 2014 y, posteriormente, en junio de 2015, surgen respectivamente el “Grup de dones Sherezade: dialogant el fenisme” y el “Grup Tagore: d’homes en diàleg”. Ambos grupos responden a la idea de trabajar en la TPDv en coherencia a aportaciones de mayor relevancia en la educación, al tiempo que construyendo espacios de formación y transformación docente donde se construyan relaciones basadas en la igualdad, solidaridad, amistad y libertad; aquello que deseamos trasladar a los centros educativos para la mejora de la convivencia.

Ambos grupos surgen de la pretensión de un trabajo en solidaridad con aquellos grupos de mujeres y hombres que trabajan para contribuir cada vez más a la educación en relaciones igualitarias teniendo en cuenta las aportaciones de la CCI al respecto.

En líneas generales, se describe a continuación los rasgos distintivos de cada uno de los grupos de trabajo.

Grup de dones Sherezade: dialogant el feminisme

Somos mujeres que compartimos unos objetivos de trabajo conjunto y coordinado dirigido a los centros educativos y al desarrollo de actuaciones enmarcadas en la perspectiva de la socialización preventiva.

Como mujeres, nos hemos socializado bajo unas estructuras creadas y reproducidas por el patriarcado. Frente a esta realidad, nos posicionamos y unimos nuestro compromiso por romperlas y cambiarlas, con el fin de andar hacia una sociedad más igualitaria, solidaria y libre.

Nuestros objetivos de trabajo prioritarios son:

- Aportar líneas de trabajo y desarrollar conocimiento para superar la violencia de género en las escuelas, especialmente en el marco de la teoría de la socialización preventiva para la violencia de género.
- Analizar y proponer iniciativas que conviertan los centros educativos en espacios libres de violencia.
- Promover un espacio de transformación personal para poder desarrollar nuestro trabajo en las escuelas manteniendo la coherencia profesional entre lo que decimos y hacemos.
- Generar un espacio de diálogo formado por mujeres en el que podamos desarrollar una identidad basada en sentimientos profundos como el amor, la amistad y la libertad.
- Analizar el papel de la mujer en la sociedad para superar a través de una vindicación conjunta con los hombres, las desigualdades y el sexismo.
- Incorporar a la educación y a nuestras vidas la aportaciones teóricas y científicas avaladas por la comunidad científica internacional para superar la violencia de género; especialmente en materia de feminismo dialógico, relaciones igualitarias, violencia 0 desde los 0 años, teorías sobre el amor, modelos de atractivo, el doble discurso entre el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo.

“Grup Tagore: d’homes en diàleg”

Dentro de la perspectiva teórica y científica de las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM), analizamos aquellas claves que contribuyen a construir relaciones afectivo-sexuales igualitarias que a la larga erradiquen todo tipo de violencia de nuestras vidas, de las escuela e institutos y de la sociedad.

Nuestros objetivos de trabajo prioritario son:

- Generar un espacio de diálogo vinculado al ámbito educativo de la Comunidad Valenciana, formado por hombres, donde desarrollar una identidad fundamentada en sentimientos profundos como el amor, la amistad, la solidaridad, el diálogo igualitario y la libertad.
- Trabajar para desarrollar la coherencia profesional entre lo que decimos y lo que enseñamos, lo que hacemos.
- Visibilizar las NAM como modelo masculino de superación de la violencia de género.
- Aportar estrategias desde las NAM que ayuden a los centros de la Comunidad Valenciana a convertirse en espacios libres de violencia.
- Impulsar la transformación personal y social mediante la amistad y la solidaridad de las personas miembros del grupo.

1.2 Características de la Tertulia Pedagógica de Valencia como Actuación Docente de Éxito

A modo de conclusión de este apartado y uniendo la explicación realizada sobre las TPDs en el marco teórico y el análisis del objeto de estudio aquí descrito, se detallan a continuación aquellas características principales que definen la TPDv como espacio de formación dialógica del profesorado:

- su intento por incorporar los últimos avances en formación del profesorado indicados a nivel internacional.
- funciona a través de Actuaciones Docentes de Éxito, como una Comunidad de Aprendizaje contextualizada en la formación del profesorado.
- los contenidos de la formación son aquellas actuaciones que están contrastadas a nivel internacional. Nos formamos en AEE y en cómo hacerlas llegar a los centros educativos para mejorar la educación valenciana.
- el sueño principal no es solo la mejora individual del centro-aula del docente participantes si no de la Educación Valenciana, así que las reflexiones y diálogos que se generan se impregnan de esta idea en base a una profunda solidaridad
- tiene como referente de organización el modelo de la democracia deliberativa entre la diversidad de agentes educativos que la conforman
- las interacciones dialógicas y las actuaciones implementadas se vertebran tomando de referencia los 7 principios del aprendizaje dialógico como eje transversal, lo favorece la transformación personal y la coherencia profesional
- se lee mucho y todo lo que se lee es fuente original de aval teórico y científico de reconocimiento internacional y se pone en diálogo con la práctica educativa docente

- se cuida mucho las relaciones que se promueven a través del código ético elaborado en asamblea y el posicionamiento activo y solidario ante la violencia y el abuso de poder. Entre todas y todos se trabaja por crear un espacio libre de violencia y referente de relaciones igualitarias, de amistad, de ilusión y encanto
- su evaluación presta especial interés a la transferencia de las actuaciones trabajadas en la formación a la práctica docente y a la mejora de resultados de los centros educativos partícipes

Estas claves nos ayudan a hacer del espacio formativo de la TPDv un espacio educativo constituido en base a aquellos mismos valores con los que después queremos educar al alumnado (solidaridad, bondad, libertad, respeto, equidad, amor...). Proyectar en la TPDv la educación que deseamos y con la que soñamos para todas las escuelas sin distinción pretende ayudar a transferir modelos de organización, relación, liderazgo y de actuación de éxito e inclusión para todas y todos.

Evidencia 1. La TPDv se define como un espacio de formación continua del profesorado acorde a las características principales que definen las Actuaciones Docentes de Éxito, en concreto, las tertulias pedagógicas dialógicas al basarse en la formación en evidencias científicas, abierta a toda la comunidad e integradora del marco dialógico del aprendizaje.

2. Resultados del Impacto Educativo, Social, Científico y Político de la TPDv

Este apartado recoge y concreta, a través del cuadro de análisis elaborado con los Indicadores de Impacto Social, en qué aspectos la TPDv está incidiendo en la transformación social y educativa. La información se analiza identificando en la

información cualitativa recogida, contrastándola con las evidencias científicas y teóricas que desde el marco teórico se aportan, las posibles dimensiones transformadoras y exclusoras que explican por qué un espacio de formación docente puede ser más o menos efectivo de cara a la mejora educativa y social.

La exposición de los datos y resultados se realiza en orden al cuadro de análisis de indicadores, analizando en primer lugar el impacto educativo y social, en segundo lugar, el impacto científico y en última instancia el impacto político. La exposición de los resultados sobre cada uno de los alcances del impacto se realiza describiendo aquellos indicadores de impacto que hemos construido desde las aportaciones científicas y teóricas revisadas en la literatura internacional, aquellos a los que la TPDv da respuesta, en que medida y de qué manera lo hace. Posteriormente, de cada uno de estos alcances se añade una discusión final del apartado que reflexiona los vínculos de este impacto con sus posibles causas, tomando en consideración las causas multifactoriales que tal y como se analiza en el marco teórico, pueden estar detrás de los impactos sociales. La discusión desvela algunas de ellas y enuncia tentativas al respecto, caminos posibles a validar en posteriores investigaciones. Igualmente, deja causas desconocidas por resolver; enigmas futuros con los que seguir profundizando en la investigación.

2.1 Aplicación del Cuadro de Análisis de Indicadores para la Medición del Impacto

Científico, Político y Social en la TPDv

Este apartado ofrece una reflexión sobre la contribución relativa al objetivo del estudio:

Objetivo 2. Elaborar un cuadro de análisis para la identificación en profundidad de casos de éxito en el Impacto Social de la formación del profesorado

Medir el impacto social en la formación del profesorado, tal y como se analiza en la literatura expuesta en los capítulos anteriores, es una tarea compleja y multidimensional, para la cual, todavía existen muchas preguntas por resolver y existe un debate internacional profundo al respecto. En estos momentos existe un giro muy importante en la medición de la formación del profesorado de los cuestionarios de satisfacción docente hacia la transferibilidad de las actuaciones, así como, la mejora de resultados en las comunidades educativas (Marcelo, 2002; Darling-Hammond, 2006; Moriña & Parrilla, 2006; Darling-Hammond & Rothman, 2011). Por este motivo, este objetivo de investigación ha sido uno de los reformulados en el avance de la investigación, al detectar la necesidad de una reflexión y concreción al respecto de unos parámetros que identificaran el impacto científico, político y social de la TPDv.

El cuadro de análisis que se incluye a continuación y que fue argumentado en el presente informe (pp. 110 – 116), es una de las contribuciones principales del estudio y que puede servir de referencia, en investigaciones futuras, para seguir debatiendo y sistematizando la medición de la formación del profesorado. Valorar los programas de formación docente aporta evidencia empírica sobre qué claves incluyen aquellas propuestas que están teniendo mayor impacto educativo y social y pueden ser elementos que transferir a otras realidades formativas (Toom, et al., 2010). El cuadro de análisis de indicadores de impacto aplicado en el estudio de caso de la TPDv, nos da información sobre si es la TPDv un caso de éxito y qué contribuciones y análisis es importante seguir incorporando en el futuro, para seguir consolidando un impacto educativo y social cada vez mayor y sostenible en el tiempo.

El objetivo de este cuadro de análisis es describir el impacto social de espacios formativos acorde a lo que, a nivel internacional, desde una perspectiva teórica y

científica se está considerando relevante, en términos de formación docente e impacto social. No nace con la intención de que todos los espacios de formación docente tengan que evaluarse atendiendo a este cuadro de análisis. En cambio, si puede servir para:

- detectar, describir y analizar en profundidad espacios formativos a visibilizar como historias de éxito con el objetivo de potenciar su transferibilidad,
- diseñar espacios formativos de transformación social tomando como referencia indicadores de impacto para su seguimiento y enriquecimiento;
- graduar los niveles de consolidación del impacto social en los diferentes ámbitos y grados de alcance, para poder comparar la evolución del impacto social de un mismo espacio formativo.

Evidencia 2. Elaboración y aplicación de un cuadro de análisis que aporta evidencia empírica sobre la medición de las propuestas de formación del profesorado exitosas en términos de impacto social.

A continuación, se incluye el cuadro de análisis sobre el que se realizará la medición.

Tabla 14

Indicadores de impacto científico, político y social en la formación del profesorado

Indicadores de Impacto Social

SIOR 1 - *Conexión de la investigación con objetivos de prioridad social de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, objetivos de Europa 2020 u otros objetivos sociales oficiales similares)*

Estrategia General de Educación 2030 UNESCO: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

En materia de capacitación de los docentes se lleva a cabo en cinco ámbitos fundamentales

(<https://es.unesco.org/themes/docentes>):

- Seguimiento de los instrumentos normativos internacionales en materia de docencia;
- Apoyo a los Estados Miembros en el desarrollo y examen de sus políticas y estrategias relativas a los docentes;
- **Desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje;**
- Mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y el seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la Agenda 2030 de Educación;

Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

SIOR 2 - *Porcentaje de mejora alcanzado en relación con la situación de partida*

IMPACTO EDUCATIVO EN EL ALUMNADO

S2.1 Índice de mejora de los aprendizajes de los centros en los cuales trabaja el profesorado

IMPACTO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS

S2.2 % mejora en Inclusión Social: mejora social del alumnado (resultados de aprendizaje obtenidos por la escuela por encima de su ISEC)

S2.3 Transferencia de la Formación dialógica del profesorado al centro (% transferibilidad)

S2.4 Transferibilidad de AEE al centro (% transferibilidad)

IMPACTO EDUCATIVO EN EL PROFESORADO

S2.5 Competencia profesional: % de docencia basada en la evidencia

S2.6 Liderazgo pedagógico: % profesorado formadores e impulsores de nuevas redes docentes y proyectos educativos basados en evidencias

S2.7 Intelectual transformativo dialógico, narrativas de impacto social:

% profesorado que lidera proyectos para la superación de desigualdades educativas y sociales;

relación de propuestas de innovación educativa para la aplicación de actuaciones basadas en evidencias científicas en la práctica educativa

Práctica reflexiva que aumente la coherencia profesional

IMPACTO ENTORNO SOCIOEDUCATIVO

S2.8 Abertura de grupos y espacios de diálogo socioeducativo con base científica

S2.9 Organización de espacios de formación abiertos a la ciudadanía

S2.10 Creación y transferencia de conocimientos profesionales

S2.11 Mejora del capital social en la comunidad docente (aumento del profesorado formado en evidencias científicas)

S2.12 Transferibilidad de las AEE's a otros centros educativos ajenos al espacio formativo (la TPDv)

Tabla 14

Indicadores de impacto científico, político y social en la formación del profesorado

Indicadores de Impacto Social

SIOR 3 - *Transferibilidad del impacto:*

si las acciones basadas en los resultados del proyecto se han aplicado con éxito en más de un contexto

S3.1 El espacio formativo (la TPDv) se transfiere a otros contextos educativos y sociales del territorio valenciano

S3.2 El espacio formativo (la TPDv) se transfiere a otros contextos formativos de ámbito nacional

S3.3 El espacio formativo (la TPDv) sirve de intercambio y mejora a otros espacios de formación docente del territorio nacional

SIOR 4 - *Publicación de revistas científicas (con un impacto reconocido) o por organismos oficiales gubernamentales o no gubernamentales*

DISEMINACIÓN CIENTÍFICA

S4.1 El espacio formativo enseña las AEE contrastadas a nivel internacional en materia educativa

S4.2 El espacio formativo transmite aquellas actuaciones recogidas en revistas, publicaciones y estudios de investigación de impacto científico internacional

S4.3 Incorporación de la ciencia educativa en la vida escolar y en la práctica educativa de las escuelas a través del espacio formativo.

S4.4 Vinculación entre el espacio formativo y el aumento de la alfabetización científica de las comunidades educativas

S4.5 El espacio formativo se difunde en diversidad de foros de relevancia científica y académica

S4.6 El espacio formativo aporta contribuciones referidas en revistas, publicaciones y estudios de investigación de impacto científico internacional

DISEMINACIÓN SOCIAL

S4.7 El trabajo de la TPDv aparece reflejado en otras revistas de interés educativo

DISEMINACIÓN POLÍTICA

S4.8 Vinculación de la TPDv con la introducción de aportaciones en las políticas educativas y administraciones educativas locales (Políticas Públicas)

S4.9 Se establecen acuerdos de colaboración entre la investigación educativa sobre la TPDv y los responsables de las políticas educativas en la formación docente (Políticas Públicas)

S4.10 Presentación de las contribuciones de la investigación de la TPDv en foros políticos

S4.11 Se introducen aportaciones en los reglamentos y planes de actuación de los centros escolares, centros de formación del profesorado, ONGs, sindicatos, asociaciones de familias, etc.

SIOR 5 - *Sostenibilidad. El impacto logrado por la acción sobre la base de los resultados del proyecto ha demostrado ser sostenible en el tiempo*

S5.1 El espacio formativo (la TPDv) continúa el trabajo, amplía y/o mantiene el número de participantes

S5.2 Los espacios formativos basados en evidencias científicas, surgidos a raíz de este espacio formativo (la TPDv) se sostienen en el tiempo

Creación Social (4º grado de alcance del Impacto Social generado por una investigación)

TPDv "A hombros de los gigantes": Actuaciones Educativas de Éxito para una Escuela Inclusiva

2.2 Medición del Impacto Educativo y Social de la TPDv.

2.2.1 Conexión de la Investigación con Objetivos de Prioridad Social de Desarrollo (SIOR1). Tomando como referencia la Estrategia General de Educación 2030 de la UNESCO, sobre garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos, en lo concerniente a la formación del profesorado, la UNESCO define cinco ámbitos prioritarios de actuación (<https://es.unesco.org/themes/docentes>) que son:

- el seguimiento de instrumentos normativos internacionales en materia de docencia,
- desarrollo de políticas y estrategias relativas a la docencia,
- desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje,
- mejora del conocimiento para la aplicación y seguimiento de mejoras docentes,
- intercambio de conocimiento que promueva una enseñanza y aprendizaje de calidad para todas y todos.

La TDPv contribuye al avance de esta finalidad desde sus propios principios de definitorios (ver pp. 175-177) que es extender las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) formuladas por el proyecto Includ-ed entre los años 2006 y 2011, para mejorar la educación y la cohesión social de todas las niñas y niños sin distinción. Tal y como veremos en el apartado posterior, la TPDv ha expandido estas AEE a más centros educativos, en los cuales, muchos de ellos están mejorando sus índices de inclusión social.

Igualmente, la TPDv se define como un espacio de formación permanente y de calidad para todas las personas, especialmente el profesorado, que acoge en su seno a la diversidad de agentes de la comunidad que inciden en la mejora educativa y social de las niñas y de los niños. Es de los pocos espacios formativos de la Comunidad Valenciana que aglutina diversidad de perfiles docentes, técnicos de ayuntamientos, estudiantes y profesorado universitario, asesorías, directivos, etc., así como, maestros y orientadores jubilados, para debatir conjuntamente la mejora educativa valenciana acorde a criterios éticos y científicos.

La TPDv acoge algunas de las escuelas con elevadas dificultades derivadas de la condición socioeconómica y de marginación que sufre el barrio y las poblaciones a las que atienden. También acoge algunas escuelas de especial dificultad debida a la condición de discapacidad. Acogerlas y acompañarlas, identifica a la TPDv con una sensibilidad especial hacia las escuelas con mayores dificultades que participan de la misma, pero no especialmente con una atención sobre las poblaciones más difíciles del territorio. Las escuelas que acuden a la TPDv, es cierto que están mejorando y han transferido a sus centros educativos las AEE, pero con la intención de seguir contribuyendo a la estrategia general de la educación 2030. Éste sería uno de los retos detectados para seguir avanzando en contribuciones futuras de TPDv e incorporarlo a sus sueños por una educación valenciana mejor para todas y todos.

Evidencia 3. La TPDv define en sus objetivos y principios constitutivos contribuir en aquellos aspectos señalados en la estrategia general de la educación 2030 por la UNESCO en materia de Inclusión Social y desarrollo permanente, que vertebra el sueño que en asamblea se realiza anualmente.

Evidencia 4. La TPDv contribuye a la mejora docente del profesorado que trabaja en escuelas de especial dificultad promoviendo actuaciones para la inclusión educativa y social, y, podría promover mayores avances si formara parte de sus principios éticos y definitorios.

2.2.2 Porcentaje de Mejora Alcanzado en Relación con la Situación de Partida (SIOR2). Este apartado ofrece una reflexión sobre la contribución relativa a los objetivos del estudio:

Analizar la incidencia de la TPDv en la mejora educativa de las escuelas valencianas implicadas en el caso de estudio

Verificar si la aplicación de la TPDv posibilita la integración de los principios del aprendizaje dialógico a la vida profesional y personal del docente

Estudiar si la TPDv contribuye a la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito a los espacios educativos

Conforme al segundo criterio de valoración, porcentaje de mejora alcanzado en relación con la situación de partida (SIOR-2) y, atendiendo al cuadro de análisis elaborado, este apartado reflexiona los avances en los objetivos planteados a través de la medición del impacto educativo en el alumnado, en las escuelas, en el profesorado y en el entorno socioeducativo.

a- Impacto educativo en el alumnado y en las escuelas. A continuación, se describen los indicadores de impacto de medición de la mejora en el alumnado y en las escuelas y la información recopilada de la TPDv al respecto.

S2.1 Índice de mejora de los aprendizajes de los centros en los cuales trabaja el profesorado. La mejora educativa de los centros valorados en el estudio ha sido

analizada en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas durante tres años (2013, 2014 y 2015). Aún sabiendo que las pruebas en la Comunidad Valenciana no eran externas en su totalidad, nos permiten una medida con cierto grado de mayor objetividad que la evaluada exclusivamente por las notas de centro y, una evaluación comparativa con respecto a la media del territorio, así como, a los índices socioeconómico de las comunidades. Mediante la comparación entre cada uno de los centros educativos de sus puntuaciones directas, se ha podido valorar el índice de mejora o, por el contrario, la bajada de resultados. Esta puntuación directa o criterial, sobre la cual se realiza el análisis de la información, se trata, a grandes rasgos, de la media del porcentaje de aciertos del alumnado en dicha competencia. Tomar como referencia, de manera aislada, esta medida para validar la vinculación de los resultados educativos del centro, con respecto a su participación en la TPDv conlleva muchos sesgos. Existen muchas dificultades de validez de cara a medir la mejora en los centros educativos asociada a la formación del profesorado de forma directa. Es decir, que un docente o varios participe de la TPDv, impactará de forma rápida y sostenible en los resultados educativos en la medida se den una serie de variables que lo posibiliten. Por tanto, este estudio asume los riesgos y el reto de poder abrir un debate sobre la creación de espacios docentes que puedan superar estas dificultades. Las evaluaciones diagnósticas pueden ser un ítem más, muy relevante, para medir este impacto educativo y poner atención en que centros están mejorando más y buscar el por qué de esta mejora. Como medida única, obviamente, no aportaría una visión real del impacto educativo de un espacio de formación docente, y especialmente debida a la dificultad añadida, al tratarse de un espacio de formación externa al centro educativo, es decir, al que acude un docente o varios del centro voluntariamente. En cambio, ofrece

información sobre si es un espacio de formación transformador o no en cuanto a su impacto educativo. Y en caso de ofrecer mejoras, proporciona claves sobre qué tipo de formación docente interna al centro educativo, puede realizar el profesorado, para mejorar, aún más, sus resultados

Capítulo VI _ ¿Es la TPDV un Caso de Éxito?

Tabla 15

Descripción del Impacto educativo y social de la TPDV en los centros objeto de estudio

Mejora Educativa del Centro 22 VALORADOS	Mejora en todas las competencias valoradas	Empeora en todas las competencias valoradas	Mejora en algunas competencias	Empeora en alguna competencia	Mejora Educativa y Social* (8)	asistencia de al menos 1 miembro del equipo directivo al menos 1 año	Acuden más de 1 docente al menos 2 cursos	Acuden FAMILIARES voluntarios al menos 1 curso	Transferencia de la FDP al centro educativo	Transferencia de AEE	Al menos 1 docente pertenece al equipo de formadores	Al menos 1 docente pertenece a otros equipos de creación social a raíz del seminario (Sherezade y Tagore)
C5-1	no	no	si	si	no	no	no	si	no	si	si	si
C5-2	si	no	no	no	si	si	no	si	si	si	si	si
C5-3*	no	no	si	si	no	si	si	no	si	si+	si	si
C5-4*	si	no	no	no	si	si	si	si	si	si+	si	si
C5-5	si	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	no
C5-6	no	no	si	si	no	no	no	no	no	si	si	no
C5-7	no	no	si	si	no	no	no	no	no	si	si	no
C5-16	si	no	si	no	si	si	no	no	si	si+	si	si
C4-8	si	no	si	no	si	si	si	no	no	si+	si	si
C4-9	no	no	si	si	no	si	si	no	no	si	si	si
C4-10*	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si+	si	si
C3-11	no	no	si	si	si	si	si	no	no	si+	si	no
C3-12*	si	no	si	no	si	si	si	no	si	si+	si	si
C3-13*	si	no	si	no	si	si	si	no	no	si	si	si
C3-14*	no	no	si	si	si	si	si	no	si	si+	si	si
C3-15	no	no	si	si	si	si	si	no	no	si	no	no
C3-17*	si	no	si	no	si	si	si	no	si	si+	si	si
TOTAL	8	0	14	9	11	11	11	4	8	17	16	12
%	47%	0%	82'35%	52'94%	100%	64'70%	64'70%	23'52%	47%	100%	94'11%	70'58%

Algunas consideraciones generales:

- La tabla recoge información de estudio sobre los resultados de aprendizaje valorados en las pruebas diagnósticas de 17 centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria que han asistido de manera continuada al menos un docente 3 años consecutivos.
- Toda la información ha sido recogida desde las personas participantes en la TPDV respecto a sus centros educativos de referencia
- La identificación del centro se traduce indicando la (C = centro educativo) + (primer número = nº de años en el seminario) + (último número = nº de orden).
- Señalamos con (*) aquellos centros de los cuáles tenemos el valor sobre la Inclusión Social del centro. No se ha podido obtener de todos ellos.
- Sombreamos en gris aquellos datos que no se han podido conseguir

Como información relevante a destacar:

- 47% de los centros obtienen mejoría en todas sus áreas frente al 0% que empeora en todas las áreas medidas.
 - 82'35% de los centros obtienen mejoría en alguna de sus áreas medidas, frente al 52'94% que empeora en alguna de las áreas.
 - 100% de los centros de los cuáles tenemos información de la mejoría de sus resultados respecto al ISEC han obtenido años de índice positivo en la inclusión social.
 - Todos los centros educativos que han transferido el espacio de Formación Dialógica del Profesorado al centro educativo han mejorado en todas sus áreas (aunque también hay otros centros que han mejorado igualmente).
 - 100% de los centros que forman parte del estudio han transferido las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) al centro educativo de referencia.
 - 14 de los 16 centros valorados (90%) hasta el momento han generado líderes pedagógicos, formadores a otros centros educativos en AEE.
 - 14 de los 19 centros valorados (73'68%) hasta el momento han generado miembros que actúan activamente en equipos pedagógicos de mujeres y hombre en prevención contra la Violencia de Género y mejora de la convivencia.
 - 9 centros educativos de los 14 valorados (64'28%) aportan familiares y otros agentes educativos a la formación de la TPDV.
-

La *Tabla 15* muestra la información que hemos podido relacionar sobre el impacto de mejora instrumental y una posible correlación con aquellos aspectos que parece incidir en los centros educativos que han presentado una mejora más significativa. La tabla ofrece una visión general y nos da unos primeros datos sobre los que seguir indagando en el futuro. Sobre esta información más relevante se indagó también en las entrevistas en profundidad realizadas a siete de los centros educativos representados. Se entrevistaron a centros diversos en cuanto a su titularidad (concertado/público), número de alumnado, etapa educativa y años de presencia en el seminario. A continuación, se reflexionan algunas de las cuestiones más relevantes y que mayor explicación de cara a futuros análisis, han aportado las entrevistas en profundidad.

Los centros educativos, en las entrevistas en profundidad detectan la mejora o no de los resultados educativos en el centro, en función de si se han trasferido las AEE con carácter riguroso y de forma sostenida en el tiempo o no. Por ejemplo, el centro educativo de infantil-primaria y secundaria (C312 y C317) es el centro que realiza un salto en la mejora educativa más importante en la mayoría de sus áreas. Este centro reúne, de todas las variables analizadas y valoradas por el profesorado para acompañar la mejora educativa, casi todas ellas: asisten desde el primer año a la formación, miembros del equipo directivo del centro; acuden entre cuatro y diez docentes a la TPDv; transfieren desde el primer año la formación dialógica del profesorado a su centro educativo; transfieren desde el primer año las AEE al centro educativo y, se incorpora profesorado del centro al equipo de liderazgo docente en AEE. Las únicas dos bajadas de resultados, en dos de sus áreas, son identificadas por el profesorado y equipo directivo en la entrevista en profundidad, como áreas del centro en las cuales no se

había transferido la aplicación de AEE todavía en esos momentos. Otros dos centros educativos identifican algunas mejoras de resultados a partir de las pruebas de tercero de primaria elaboradas en 2015 y lo argumentan, considerando también el impacto de la transferibilidad realizada a los primeros cursos de primaria de las AEE en esos momentos.

Otros dos centros educativos, uno de Educación Infantil-Primaria y otro de Educación Secundaria (C54 y C416), ambos de especial dificultad, se identifica también la mejora de resultados. Ambos centros educativos detallan su éxito argumentando un cambio en la búsqueda de altas expectativas con su alumnado, aspectos que hasta el momento no valoraban prioritarios, la implicación del equipo directivo en la aplicación de las AEE en todas las etapas, y, en la transferencia de la tertulia pedagógica dialógica, también, al centro educativo.

Sí claro, de no ser porque cinco profesores del centro vamos al seminario, no hubiese sido posible. En principio porque propusimos al claustro la tertulia pedagógica del libro “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” y de “El amor en la sociedad del riesgo”. Luego porque estamos en la comisión mixta de convivencia [en la TPDv] y es la que está impulsando el modelo [Amanda_E2014]

A continuación, las *Figuras 5 y 6* introducen a modo de ejemplo el análisis de uno de ellos, C3-12 y C3-17, en alusión a Educación Primaria y Secundaria. Se incorporan a la TPDv en el curso 2013/2014 y se observa de manera significativa sus mejoras a partir de esta fecha, a excepción de dos materias en las que en ese curso, no se había iniciado la aplicación de las AEE. El análisis de los resultados con respecto al impacto de la TPDv se habría de observar a partir de la barra azul, que corresponde al primer curso de su participación.

IMPACTO EDUCATIVO APRENDIZAJE ALUMNADO

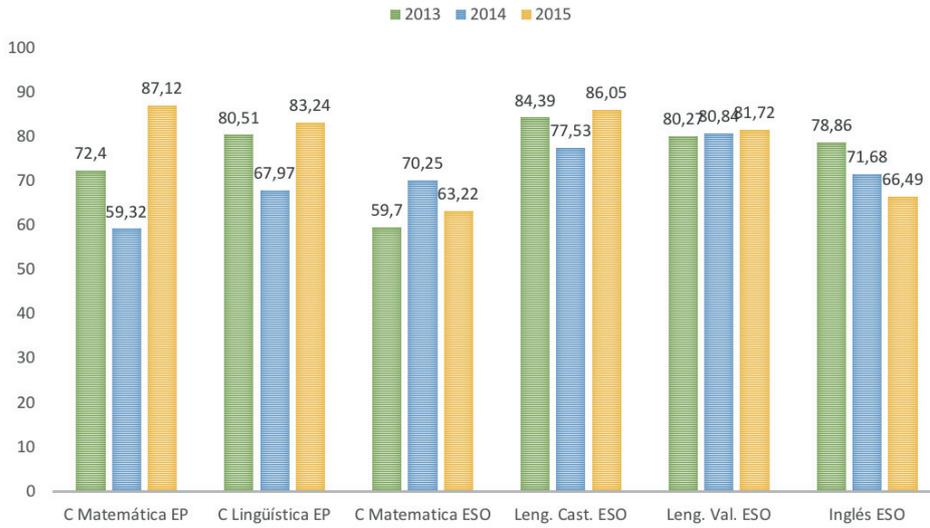


Figura 5. Impacto en el aprendizaje del centro educativo C3-17

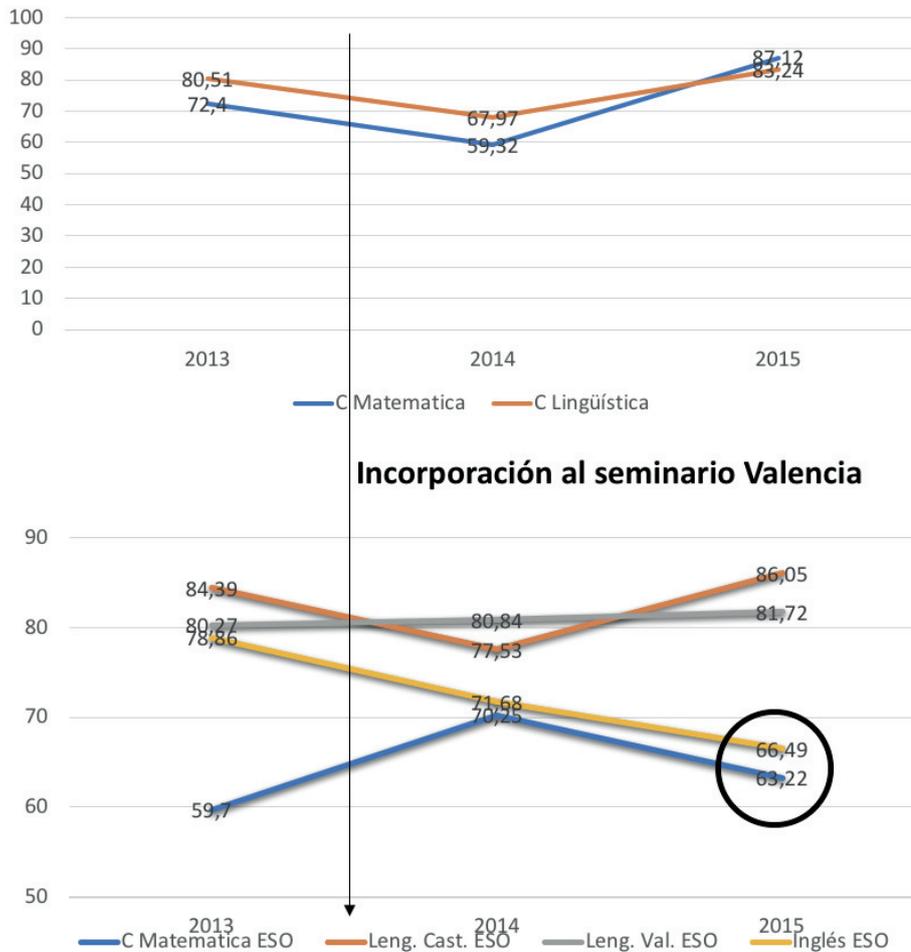


Figura 6. Impacto educativo del centro C3- y C3-13 y la incorporación a la TPDv

S2.2 Mejora en Inclusión Social. La mejora de la inclusión social en los centros educativos la hemos obtenido de los datos facilitados desde la valoración de las evaluaciones externas emitidas a los centros educativos. Solo seis de los centros han podido facilitar este dato, y en todos los casos (100%), existe mejora de Inclusión Social, es decir, todos ellos obtienen resultados educativos por encima de la media estimada para el alumnado de similares condiciones socioeconómicas. Esta media nos ofrece un dato más sobre si el centro está implantando medidas que mejora el aprendizaje instrumental y la inclusión social. Este dato contribuye a aumentar las evidencias de mejora en los centros educativos. Salvo el caso de un centro educativo (C3-13) que obtiene índices de Inclusión Social positivos solo en una de las competencias y en una de las evaluaciones (2015), los demás casos (83%) obtienen índices superiores de inclusión social, en más de una evaluación diagnóstica y en más de un área y, en todos ellos, esta mejora va vinculada a:

- el centro educativo ha transferido la formación dialógica del profesorado al centro educativo;
- han transferido la aplicación de las AEE de forma transversal a todo el centro, no exclusivamente el profesorado participante de la TPDv;
- y algún docente miembro del centro educativo, forma parte del equipo de liderazgo y formación de las AEE en el territorio valenciano.

S2.3 Transferencia de la formación dialógica del profesorado al centro educativo de referencia. La TPDv promueve la transferibilidad de espacios de formación dialógica al centro educativo de referencia en un 47% de los casos y en todos ellos, salvo uno, es decir, en un 87'5%, existe una vinculación directa entre la aplicación de las TPD en los centros educativos cuando asiste al menos un miembro del equipo directivo.

S2.4 Transferencia de las AEE al centro. El 100% de los centros que forman parte del estudio han transferido las AEE en las que se forman en la TPDv a sus centros educativos de referencia.

Síntesis del apartado. La vinculación de la formación y la práctica docente con los resultados del alumnado ha sido siempre un desafío sujeto a debates metodológicos como se introducía en el Capítulo III de marco teórico. Vincular las acciones individuales del profesorado con el desempeño posterior del alumnado, incluye muchas variables, tanto sobre qué es lo más apropiado medir como, de que manera se pueden realizar las mediciones para que sean lo más estandarizadas posibles (Zeichner & Conklin, 2005; Wineberg, 2006). En el caso del estudio de la TPDv y su impacto en la mejora del alumnado, se asume el reto bajo determinadas condiciones. Es decir, en coherencia con las contribuciones teóricas y científicas analizadas al respecto, se toma en consideración que el Impacto Educativo y Social es multidimensional y multifactorial, que no puede recogerse por un único índice de medida y que la estimación de diversidad de indicadores nos puede aproximar a un mayor acierto en cuanto al impacto de aquellas propuestas formativas que se generan.

Además de que en general, en los centros educativos analizados hay un mayor índice de mejora en los resultados, que no de lo contrario, un factor importante a resaltar y a continuar analizando en el futuro ampliando la muestra al respecto, es el índice de Inclusión Social. Por un lado, porque en este estudio concreto la muestra ha sido poco representativa pero la mejora es muy significativa, por lo que es interesante indagar en este aspecto. Por otro lado, porque este indicador resulta muy relevante para asegurar y afianzar las contribuciones que este espacio formativo quiere realizar con relación a la estrategia general de la educación 2030, de la UNESCO y, por último, porque es uno de

los principios claves de las tertulias pedagógicas dialógicas, respecto a una formación del profesorado en altas expectativas, que contribuya a la transformación social.

Para concluir esta parte del análisis y tomando como referencia los diálogos y entrevistas mantenidas con el profesorado de los centros educativos, una aportación importante que ya la propia investigación ha generado en el profesorado implicado es una mayor atención y relevancia a los resultados educativos y su mejora. Algunos de los centros no conocían sus índices de mejora o de empeoramiento de los últimos años, no existía una atención y preocupación por ello. Un cambio en la percepción de la relevancia de la evaluación para intensificar las mejoras pertinentes es ya un paso importante de cara a la mejora de los resultados. Dos centros que presentan importantes mejoras en sus resultados (C4-10, C3-12 y C3-17) se diferenciaba en la entrevista al respecto de otros centros que aplicando medidas muy similares no mejoraban tanto (C5-3, C3-14) en que ya existía en el centro una tradición anterior a su participación en la TPDv por la búsqueda de buenos resultados. El profesorado reconocía la relevancia que tenían y que sí atendían a las evaluaciones y las aplicaban en el centro con rigurosidad, pero, hasta su participación en la TPDv no habían podido diseñar planes de mejora basados en evidencias científicas.

... Sí, cuando el equipo anterior leía el resultado de las pruebas, no sabías qué pensar, lo hacemos bien, no lo hacemos bien... No haces nada y se queda todo igual...
[Ricardo_E2017]

... veo que... yo creo que ahora es un momento en el que sí tenemos que empezar a cuidar el sí que empezar a mirar, o sea... y ahí también, pero que... [Sole, E2017]

... podemos hacer pruebas internas para empezar a mirar... [Ricardo_E2017]

... pues si, lo que queremos es eso [Sole, E2017]

... para empezar nosotros también a ver si de un curso a otro estamos mejorando o no, para ver realmente, antes de esperar a las pruebas diagnósticas... No se ve ahí, pero sí que vemos que se ha conseguido muchísimo en la atención a la diversidad

[Ricardo_E2017]

El aspecto que el análisis del impacto educativo ha destacado con mayor relevancia en coherencia con las aportaciones de la literatura analizada, es la importancia de las redes de solidaridad, amistad y desarrollo del conocimiento dialógico, en relaciones de igualdad, para asegurar la transferencia de las actuaciones aprendidas en la formación docente a las aulas. Este aspecto, uno de los principios más importantes de las tertulias pedagógicas dialógicas, se analizará desde las voces de las personas participantes en el apartado posterior del capítulo. Lo que el presente análisis evidencia es que la TPDv favorece unas dinámicas de relación y trabajo que facilitan y aseguran la construcción de una comunidad dialógica de conocimiento, que transmite seguridad e ilusión para llevarlas a cabo e incluso, liderar su implementación en el centro educativo de referencia.

Yo ahora estoy mucho más segura, en el tema profesional, pero también en el personal y esto hace que te lo traslades, del personal al profesional y del profesional al personal antes casi no habla en los claustros. Yo creo que mi voz se empieza a escuchar o comienza a salir como referente a raíz de tener más argumentos..., no solo yo..., esas voces que iban al seminario eran voces más referentes en el claustro... [Clara_E2018]

Igual si no hubiéramos tenido esta experiencia..., igual no nos hubiéramos lanzado a liderar como equipo directivo..., yo no era lo que estaba buscando... [Jordi_E2018]

Para finalizar, hay que destacar otra de las claves que favorece la mejora en el centro educativo y es: la participación de algún miembro del equipo directivo en la TPDv o bien, la implicación del equipo directivo del centro de referencia para acoger las aportaciones del profesorado asistente y favorecer su puesta en marcha con carácter transversal en

el centro educativo. En ambas versiones de implicación de los equipos directivos, el impacto analizado es de mejora educativa y transferibilidad de las AEE con carácter transversal a todo el centro y mayor intensidad. Es el caso por ejemplo de los centros educativos: C5-4, C5-16, C4-8, C4-10, C3-11, C-12, C3-14, C3-17.

A continuación, se incorpora el extracto de una entrevista en profundidad en la que la directora del centro C5-16, que no asistía a la TPDv habla de una de las profesoras que si que acude a formarse, regularmente, desde casi los inicios de la tertulia.

Yo no iba a la TPDv, iba Mireia... y la asistencia de Mireia al seminario [TPDv] ha sido clave, porque a mi como vicedirectora, en mi labor de liderazgo pedagógico y educativo me ha ayudado muchísimo a tener ese respaldo científico..., y tú cuando lo compartes..., pues al principio había reticencias de todos los sectores..., porque hay tanta gente que trabajaba de la otra manera, segregando..., tener a Mireia nos proporcionaba todo el bagaje científico que nos permitía argumentar..., y explicar mejor la transformación que estábamos haciendo. Es que yo lo que le diría a los compañeros es que todos los que quieran arrastrar, acompañar o liderar un cambio pedagógico al éxito les diría..., que vayan ahí, que vayan..., porque les ayudará muchísimo... [Eider_E2017]

Evidencia 3. La TPDv a través de la formación basada en evidencias científicas contribuye a mejorar los resultados educativos del alumnado, en el aprendizaje instrumental y, especialmente, en la Inclusión Social.

Evidencia 4. La TPDv está contribuyendo a un cambio en la conceptualización de las evaluaciones de resultados por parte del profesorado y un mayor interés por las mejoras de resultados en el alumnado, especialmente, en aquellos de mayores dificultades socioeconómicas, lo que parece contribuir a una mejora educativa.

Evidencia 5. La TPDv impulsa a los centros educativos a abrir espacios de formación docente basadas en evidencias científicas en el propio centro de referencia.

Evidencia 6. La TPDv asegurar la transferibilidad rigurosa de las AEE trabajadas en la formación a la realidad de las aulas de los centros educativos.

Evidencia 7. Existe un mayor impacto de la TPDv en los resultados educativos de los centros cuando se da una mayor implicación en la transferencia de los aprendizajes de la TPDv al centro educativo por parte del equipo directivo.

b- Impacto educativo en el profesorado. La valoración del impacto de la TPDv en el profesorado se recogerá a continuación desde un punto de vista descriptivo, atendiendo a los indicadores de impacto social formulados. Se muestra la información documentada a lo largo de la investigación, así como, recogida a través de las personas participantes de los centros educativos. Posteriormente en el punto 3 del capítulo, se aborda con mayor profundidad este aspecto desde un enfoque narrativo. En éste se ofrece una explicación detallada de la integración de los principios del aprendizaje dialógico en el día a día de la TPDv y la valoración sobre su impacto en las vidas profesionales y personales de los participantes, incorporando sus propios relatos.

... Sí, la práctica docente del aula es una constante reflexión sobre cómo nos hablamos y nos dirigimos los unos/as a los otros/a, desde el inicio hasta ahora ha habido una evolución muy positiva por parte de todos/as [Azucena_E2014]

S2.5 Competencia profesional: % de docencia basada en la evidencia. Esta información no se ha recogido sobre el conjunto de las personas participantes de la TPDv de una forma cuantitativa y se muestran algunas de sus reflexiones de forma cualitativa en el apartado 3 del capítulo. Sobre la base de los centros objeto de estudio analizado, la información recogida del profesorado, en coherencia con el índice de transferibilidad de las AEE al centro educativo, es que el 100% del profesorado participa de AEE y que

en un poco más del 50% de estos centros, el profesorado lo hace con carácter transversal a su práctica docente, no, con carácter puntual o temporal. En todos los casos, al menos llevan dos años incorporando actuaciones basadas en evidencias científicas en su actuación docente. Otra información relevante que destacar de las entrevistas es que, identifican en todos los casos la TPDv con el espacio docente único o en el que han obtenido una formación más rigurosa a lo largo de toda su trayectoria profesional. En posteriores análisis, puede ser una información para recoger y valorar sobre el nivel de aumento de la práctica educativa basada en las evidencias científicas que se traslada a la tarea del profesional docente.

S2.6 Liderazgo pedagógico. Otra contribución muy destacada del impacto de la TPDv es la aportación de líderes pedagógicos que están promoviendo aportaciones transformadoras en diversas localidades y comunidades educativas. De los 17 centros educativos objeto de estudio, 16 (casi el 95%) presentan al menos una persona docente o miembro de la comunidad educativa que se ha convertido en formador de AEE y que ha promovido nuevas redes y proyectos educativos basados en evidencias científicas en sus centros de referencia. Esta aportación permite una transferibilidad de las AEE a los centros educativos sostenible en el tiempo y de aplicación rigurosa, en base a criterios éticos y científicos. La TPDv, a través de la diversidad de argumentos y análisis que genera, junto con las relaciones solidarias que se establecen, provoca en el profesorado un empoderamiento que le ilusiona y aporta valentía para superar barreras existentes en los centros educativos a la hora de ir introducir una educación basada en evidencias científicas, al servicio de la inclusión de todos los niños y niñas sin distinción.

Por otro lado, es igualmente destacable que también en el 70'58% de los centros analizados, la TPDv promueve líderes que actúan activamente en equipos de mujeres y

hombres que trabajan contra la Violencia de Género en los centros educativos y la mejora de la convivencia y, que en la actualidad, se ha constituido en un equipo de 32 formadores, que acompañan a centros educativos en la implantación del Modelo Dialógico de Convivencia y en la formación de bases científicas para la prevención de la violencia escolar. Todas las personas miembros que conforman el equipo en la actualidad forman parte de alguno de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas “A Hombros de los Gigantes” que se ha extendido en la Comunitat Valenciana.

S2.9 Intelectual transformativo dialógico. En este apartado, entre la diversidad de relatos que se podrían comentar, se destacan dos análisis que especialmente muestren el impacto que genera la TPDv en relación con este indicador.

Con respecto a la recreación de propuestas de innovación educativa para la aplicación de actuaciones basadas en evidencias científicas en la práctica de aula, la TPDv aporta cada año diversos trabajos que relacionan las tertulias realizadas en el seminario con la práctica de aula, es decir, profundiza en la implementación de la diversidad de AEE, en cómo conseguir su transferibilidad a contextos específicos, cómo asegurar la rigurosidad de alguna de ellas, o bien, la recogida de información sobre algún caso de éxito para potenciar su implementación en el territorio valenciano. Estos trabajos se pueden encontrar en la web de la TPDv (<http://seminari-vlc.tk/contribucions/>). El profesorado verbaliza en las entrevistas, que es gracias a este trabajo y lectura compartida de textos de impacto teórico y científico a nivel internacional, puestos a debate con su práctica educativa, lo que les permite mejorar en su día a día la aplicación de las AEE así como, atreverse a seguir introduciendo nuevas prácticas basadas en evidencias científicas. El trabajo que de forma colectiva se construye en la TPDv, aporta argumentos e ilusión para poder transformar las barreras

que el profesorado encuentra en los centros educativos, fruto de intereses personales o corporativistas.

El seminario lo es todo..., te da todo..., a ver..., tú tienes tu realidad, que es esta..., en la que estás todos los días..., y después esta esa otra realidad, la de la TPDv. Hay gente que por lo que sea..., pone muchas resistencias..., por miedo, por aspiraciones que a veces..., por lo que sea..., por fuerzas de poder..., y esta gente te lo hace pasar mal, te critica, te lo hacen pasar mal..., porque no es que no quieran es que no te dejan. Entonces la TPDv, te da las fuerzas, las energías y comparten. Y te ayudan a valorar lo que estás consiguiendo y si no..., pues podría ser fácil dejarse caer..., y el seminario te da luz, recuperar la ilusión, mucha seguridad [Irene_E2018]

A mi por ejemplo..., me da la seguridad de que todo lo que estoy haciendo..., se por qué, es valido, encuentras los argumentos... [Montse_E2018]

Le da mucho sentido, recuperas todo el tiempo el sentido en lo que estás haciendo [Irene_2018]

Nosotras se lo notábamos a ella (la directora) cuando iba porque se iba derrotada el viernes de la escuela y llegaba el lunes que el sábado había habido seminario y volvía otra vez estupenda, segura de si misma, de que había que seguir y hacer las cosas bien, con rigor... ahora tenemos un rumbo, un sentido..., y una aspiración a lo máximo para los niños, para todos [Estela_E2018]

La TPDv favorece el acceso del profesorado a redes entre iguales que les brinda oportunidades de articular y explorar sus prácticas para lograr la implementación de AEE en sus centros de referencia. Cada uno aprende y contribuye al aprendizaje del otro, en los términos que se explica en el marco teórico sobre las contribuciones de Fielding et al. (2005) sobre la 'Creación de Práctica'. En el caso de la TPDv, la 'Creación de Práctica' trabaja siempre, tal y como se puede observar en los trabajos realizados, uniendo la práctica educativa con las aportaciones científicas y teóricas de las lecturas realizadas.

Aunque se han analizado en gran medida los aspectos de la TPDv relacionada con la forma de reforzar y enriquecer el aprendizaje y la instrucción, existen también otros

elementos como los vínculos de solidaridad, la mejora de la coherencia profesional y las transformaciones personales y sociales que impulsa a través del empoderamiento que las personas adquieren a través de su participación en las tertulias. Este es el caso, por ejemplo, de Luisa, profesora entrevistada en profundidad para el estudio biográfico comunicativo. Ella define la TPD como un antes y un después en su vida, que es lo que Norman Denzin (2014) cita como las *epifanías*, momentos de inflexión en la vida de una persona que, al analizarlos en profundidad, permite extraer claves que pueden servir para mejorar la vida de muchas otras. Como ella, también otras personas, comentan como las lecturas compartidas en la TPDv resuenan en cada una de las personas participantes, produciendo diversas transformaciones que impulsan creaciones sociales de mejora educativa en el territorio valenciano. En este sentido, se resalta a continuación un extracto del relato de Luisa, participante de la TPDv:

Luisa hace hincapié en las interacciones intersubjetivas que se establecen en la TPDv sobre discursos teóricos como los de Vigotsky (1978), Freire (1997) y Brunner (1997), entre otros y cómo pasan a la subjetividad, produciendo transformaciones personales que necesariamente impactan en las prácticas profesionales docentes. Las lecturas de nivel que compartimos... es que te abren una puerta a la consciencia, (...) lo que yo no se es que me va a transformar tanto a nivel personal, no me lo esperaba (...). Allí se constata como las interacciones comunicativas cambian vidas..., ahora se que es así [Luisa_E2015]

Evidencia 8: la participación en la TPDv durante al menos dos años (que es el tiempo que menos llevaban las personas entrevistadas en a la primera fase del proyecto) produce transformaciones profesionales que aumenta las actuaciones que el profesorado aplica en el aula, con base científica.

Evidencia 9: la TPDv contribuye a crear líderes pedagógicos que impulsan y acompañan a otras personas docentes para acercar las AEE a diversidad de contextos

del territorio valenciano

Evidencia 10: la TPDv contribuye con propuestas de innovación basadas en evidencias científicas para mejorar la aplicación de AEE en los centros educativos, en espacios de creación dialógica del conocimiento, de subcomunidades de aprendizaje (Bruner, 1996).

a) Impacto en el entorno socioeducativo valenciano. El tercer nivel de impacto educativo de la TPDv y que se presenta a continuación, corresponde especialmente a las diferentes actuaciones y organización de equipos de impacto social que, no exclusivamente, pero sí de forma muy incidente, ha sido posible realizar gracias al impacto social de la TPDv.

S2.10 Promoción de otros grupos y espacios de diálogo con base científica. La TPDv es un espacio formativo comprometido con la apertura de espacios de diálogo rigurosos y a los que puedan incorporarse otras personas. Anualmente realiza al menos dos tertulias pedagógicas dialógicas abiertas a la ciudadanía. Durante los años 2011 y 2016 se han realizado:

- Cuatro tertulias sobre “El amor en la Sociedad del Riesgo” (Gómez, 2004).
- Una tertulia de “El profesor como intelectual” (Giroux, 1990)
- Una tertulia de “Escuelas Democráticas” (Apple, et al., 1999)
- Dos tertulias sobre la obra de Freire “A la sombra de este árbol” y “Cartas a quien pretende enseñar” (Freire, 1997; 1994).
- Una tertulia de “Metodología Comunicativa Crítica” (Gómez, et al., 2006)
- Una tertulia sobre “Racismo no Gracias. Ni moderno ni postmoderno” (Flecha & Gómez, 1995)

Otros grupos que ha promovido y a los que contribuye son:

- El grupo de formadores en AEE de la Comunidad Valenciana, que se origina en el año 2013
- El grupo de mujeres “Sherezade: dialogando el feminismo” que surge en el año 2014
- El grupo de hombres “Tagore: Grup d’homes en diàleg” que surge en el año 2015

S2.11 Organización de espacios de formación abiertos a la ciudadanía. En los últimos años ha promovido la organización de otros encuentros formativos de impacto social como son:

- El V Congreso Internacional Comunidades de Aprendizaje “Aprendiendo Contigo”, al que asistieron alrededor de 2000 personas (<http://aprendiendocontigo.wixsite.com/cda2016>)
- Jornadas Mixtas para jóvenes, familiares y docentes “Trenquem el Silenci” sobre la prevención de la Violencia de Género. Encuentro al que asistieron aproximadamente 200 personas (<http://seminari-vlc.tk/2017/12/06/posicionant-nos-contra-la-violencia/>)

S2.12 Creación y transferencia de conocimientos profesionales. Además de los recursos que anualmente se van elaborando y que desde el curso 2016/2017 están a libre disposición en la web, en este aspecto, la TPDv ha contribuido también con su participación en la elaboración de la “Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de la violencia escolar” en colaboración con el MEC (<http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Guia01.pdf>).

Desde que en el curso 2013/2014 se impulsara la comisión de modelo dialógico de

convivencia en la TPDv, se ha leído y analizado casos de éxito en la implantación de esta AEE, elaborando materiales y pautas didácticas basadas en evidencias científicas, que han ayudado e impulsado la aplicación de la Teoría de la Socialización Preventiva para la Violencia (Gómez, 2004; Soler, 2017) en los centros educativos.

S13 y 14 Aumento de profesorado formado en evidencias científicas y transferencia de las AEE a centros educativos ajenos a la participación en la TPDv. No ha sido posible calcular con exactitud el número de docentes que han sido formados por personas pertenecientes a la TPDv, así como el registro de acompañamiento que han realizado a diversidad de centros educativos en la aplicación de las AEE. La información que disponemos y que permite valorar la contribución que la TPDv está realizando al aumento del profesorado y centros educativos formados y aplicando actuaciones basadas en evidencias científicas y en la investigación queda recogida en la *Figura 7*. El gráfico muestra el aumento de profesorado formado en evidencias científicas por parte de la TPDv, no necesariamente pertenecientes a los centros educativos objeto de estudio. Muestra también el progresivo aumento del número de docentes que presentan una formación más específica para formar y acompañar a otros centros educativos en la aplicación de las AEE. Por otro lado, las barras de color gris indican los centros educativos que han sido formados en AEE, registrados por el Servicio de Formación del Profesorado, así como, en el espacio virtual compartido en la plataforma Moodle adherida a los Centros de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado, de acceso abierto para todo el profesorado integrante al equipo de formadores en Comunidades de Aprendizaje de la Comunidad Valenciana (<http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=7517>). Por último, la barra amarilla indica aquellos centros que están aplicando las AEE con carácter transversal. Esta última

información puede ser también consultada en: <http://www.iris-aebe.org/suport/xarxa-de-centres-cda-i-aebe/?lang=es>

En la figura que se incluye a continuación podemos ver reflejado el grado de incidencia en los indicadores de impacto referidos al liderazgo pedagógico (S2.6) y al aumento del profesorado que se forma en AEE (S13) así como la transferibilidad de las AEE a otros espacios educativos ajenos a la participación en la TPDv (S14). Aunque de esta última información no se han podido localizar datos anuales, si se dispone de la información de aumento de centros educativos desde que se iniciara la TPDv, hasta la actualidad. Con respecto al registro de esta información, se realizan dos consideraciones a tomar en cuenta de cara a la valoración del aumento de la proporción de docentes y centros educativos que apuestan por una formación basada en evidencias científicas:

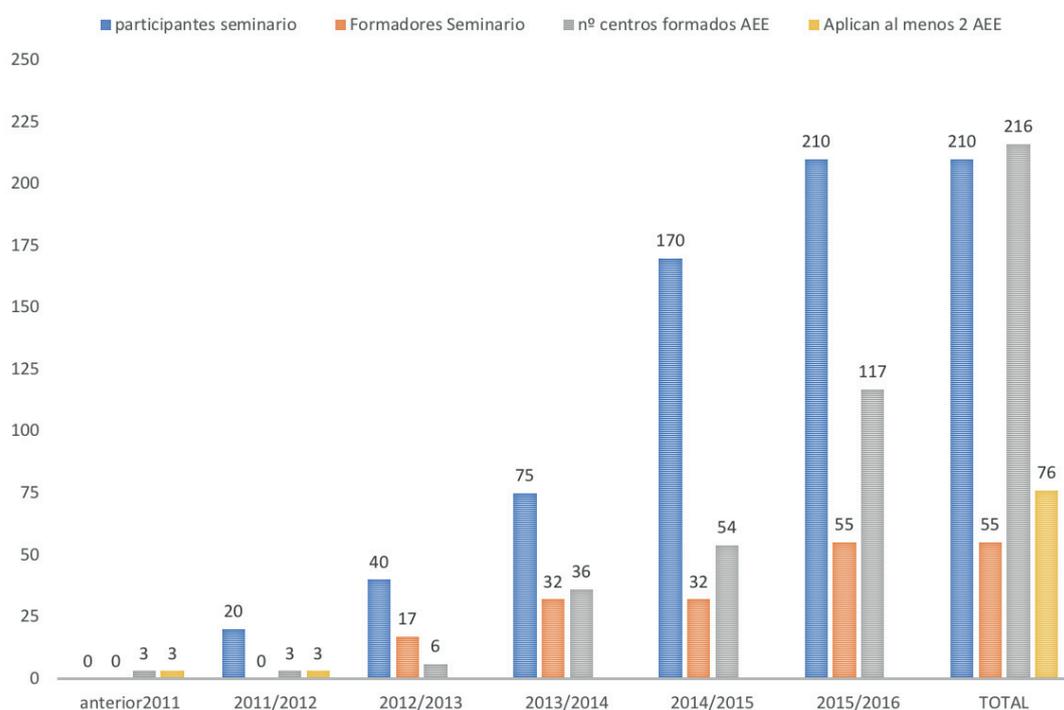


Figura 7. Impacto en la formación y aplicación de AEE en el profesorado de la Comunitat Valenciana

Uno de los análisis que, a raíz de las entrevistas y grupo de discusión realizado al profesorado, se extrae en relación con las aportaciones teóricas analizadas al inicio del documento es que, de la misma forma que las AEE promueven en el alumnado la evidencia de que el mejor aprendizaje de los sentimientos y emociones es al mismo tiempo que el curricular, esto mismo se promueve en la TPDv. Las profesoras y profesores detectan el espacio de la TPDv como un espacio libre, de seguridad, de ilusión y de solidaridad. El brillo que les proporciona acudir allí es debido por un lado a nivel del conocimiento que se genera, pero por otro, al espacio seguro, igualitario y atractivo que cuidadosamente se construye, asegurando un espacio democrático, y lo más libre posible de fuerzas de poder y protagonismos. En este sentido, la TPDv toma como referencia tanto los principios básicos de la Teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) como los de la Teoría de la Socialización Preventiva (Gómez, 2004). Es decir, al tiempo que se leen aportaciones teóricas como “Procesos Psicológicos” de Vygotski, se aseguran entornos libres de violencia, que posibiliten relaciones de solidaridad y amistad, donde prevalezca el atractivo en el buen trato, la bondad, la sinceridad y la libertad, necesarios para la promoción de relaciones igualitarias. Las redes de solidaridad y de amistad son estrategias cada vez más estudiadas, también en la formación del profesorado, para la creación social de nuevas realidades que ofrezcan mejoras educativas y también, para asegurar la transferibilidad de las actuaciones y de la innovación educativa desde los espacios de formación a las aulas, a la vida de las niñas, los niños y sus comunidades educativas (Bruner, 1996; Fielding et al., 2005; Darling-Hammond, 2006; Kandel, 2007; Giner, 2011).

Evidencia 11. La TPDv promueve otros espacios de formación y liderazgo docente con

base científica

Evidencia 12. La TPDv produce conocimiento compartido que vincula la evidencia científica en educación con la realidad del aula y, comparte sus producciones a libre disposición de la ciudadanía.

Evidencia 13. La TPDv ha supuesto una contribución necesaria para posibilitar el aumento de profesorado formado en evidencias científicas y el aumento de centros que aplican AEE.

Evidencia 14. La TPDv crea un clima de sentido, ilusión y atractivo para todas y todos, que impacta en su productividad educativa y social.

2.2.3 Transferibilidad del Impacto (SIOR 3). En el tercer nivel de alcance del impacto social de la TPDv, se analiza si el caso de la TPDv se está extendiendo a más contextos en el territorio valenciano u otros territorios. Este nivel de impacto se evaluará con mayor precisión en el futuro, a raíz de las conclusiones principales del mismo. Pero, sí podemos decir que, en el proceso de estos años, y valorando el éxito que ya se vivía por las personas participantes, se ha ido transfiriendo el caso de éxito a otras realidades.

Esta expansión se realiza, en una primera fase, atendiendo a 2 claves principales:

- Existe una coordinación e impulso de la administración que acompaña la red de las TPD “A hombros de los gigantes” que va surgiendo y facilita su transferibilidad a otros contextos de la Comunitat Valenciana,
- Existen personas líderes ilusionadas por el proyecto que estudian el caso de éxito de Valencia para transferirlo con rigurosidad y solidaridad, de la

forma lo más parecida posible

Tabla 16

Transferencia de la TPDv a otros contextos de la Comunitat Valenciana

2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Valencia	Valencia	Valencia	Valencia	Valencia	Valencia	Valencia
	Benidorm	Benidorm	Benidorm	Benidorm	Benidorm	Benidorm
		Orihuela	Orihuela	Gandia	Gandia	Gandia
			Gandia	Orihuela	Orihuela	Orihuela
			Vinarós	Vinarós	Vinarós	Vinarós
				Alicante	Alicante	Alicante
				L’horta Nord	L’horta Nord	L’horta Nord
					Castellón	Castellón
					Elche	Elche
						Elda

Participantes

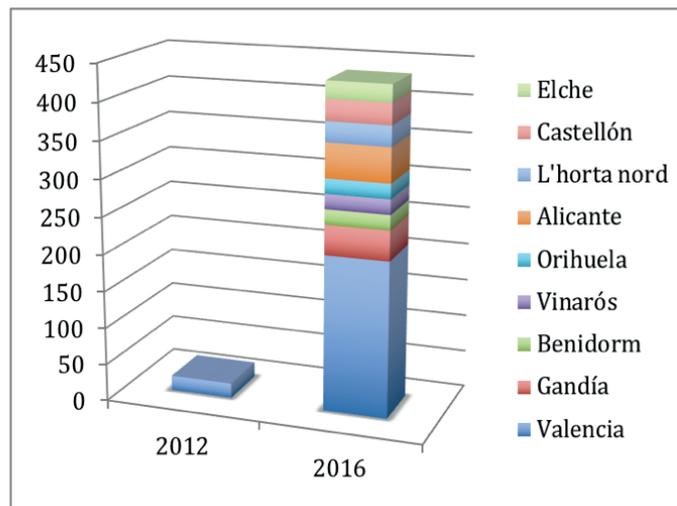


Figura 8. Aumento del número de participantes de las TPD ‘A hombros de los gigantes’ en el año 2016

En este contexto surgen entre los años 2012 y 2016 las tertulias pedagógicas dialógicas “A hombros de los gigantes” de: Benidorm, Orihuela, Gandía, Vinaròs, Alicante, L’horta Nord. Posteriormente, a través de docentes pertenecientes a alguno

de estas TPD, se han ido expandiendo nuevas tertulias como la de Castellón, Elche y Elda.

En el ámbito nacional, así como la TPDv se inspiró y apoyó en la experiencia de las TPD de las redes de Comunidades de Aprendizaje coordinadas en País Vasco, Sevilla y Barcelona, también, ha apoyado el desarrollo de otras adheridas a las redes comunidades de aprendizaje como la de Madrid, Santander y, México, en el ámbito internacional. El acompañamiento se ha realizado a través de entrevistas virtuales e intercambio de documentación del caso de éxito de Valencia, continuado la creación de una red internacional basada en la solidaridad, la rigurosidad científica y teórica, así como la ilusión y creación de sentido por una educación de cada vez mayor calidad para todas las niñas y niños sin distinción.

***Impactos inesperados_ disminución del coste económico invertido.** Antes de pasar a comentar el impacto político y científico

que la TPDv comienza a generar querríamos introducir brevemente, dos impactos que la tertulia ha supuesto y que es importante recoger como dos impactos consecuencias del trabajo de la TPDv, que no estaban programados. El primer impacto sería la relación entre el coste de la formación y los impactos conseguidos.

Contrariamente a lo que popularmente en

ocasiones se dice, la TPDv coincide con los análisis que explican que, aunque los recursos

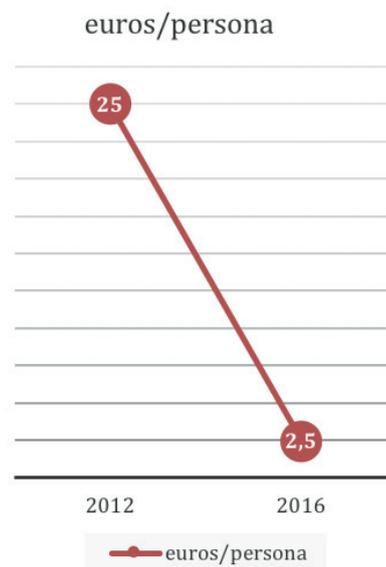


Figura 9. Coste económico invertido en la TPDv

son necesarios para poder llevar a cabo la formación docente, no es el elemento de mayor impacto en que la formación del profesorado sea de calidad y genere mejoras educativas (EC, 2006). La TPDv muestra en los años de estudio como, disminuye su coste por docente mientras aumenta su impacto educativo y social, tal y como hemos descrito anteriormente. Esto nos introduce en un análisis futuro, no sobre la retirada de los recursos de la formación del profesorado, pero sí sobre que impactos generan los recursos que invertimos. Es decir, hacer llegar a las políticas educativas que la formación del profesorado exitosa no requiere necesariamente grandes inversiones económicas, depende más de otros elementos como lo que aquí se están analizando, como son, basar la formación en evidencias científicas, favorecer relaciones de solidaridad, igualdad y amistad en los equipos de trabajo y, crear sinergias de liderazgo dialógico compartido.

****Impactos inesperados _ superación y prevención de la violencia de género.**

Como persona..., a todo lo que vamos que nos vamos enterando por el seminario a mi personalmente me ha ayudado también a mi, todas las ideas que he aprendido del feminismo..., que vale..., que a lo mejor las podría tener dentro de mi pero no sabía exactamente como ponerle nombre y ahora..., a mi edad que ya es muy mayor..., se de verdad lo que quiero..., después de tanto tiempo..., de verdad..., tengo las cosas claras..., es como que lo tenía todo desorganizado y ahora poquito a poco....lo tengo más claro y con una base de todo eso... [Montse_E2018]

El impacto de la TPDv está contribuyendo a la superación y prevención de la Violencia de Género y sus primeros resultados aparecen recogidos en el artículo de Roca, Gómez, & Burgués (2015), Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. Este estudio biográfico muestra cómo la TPDv, especialmente las que se realizaron sobre el libro “El amor en la Sociedad del Riesgo”, llevaron a Luisa a iniciar un proceso de transformación, no sólo convirtiéndose en una persona más feliz y más libre,

sino también a impulsar creaciones sociales junto con compañeras de la TPDv, como el grupo de mujeres Sherezade. Luisa es un ejemplo, entre otros, de la transformación que la participación en la TPDv ha supuesto para que las personas participantes encuentren un espacio que les permita vivir y buscar relaciones igualitarias.

Evidencia 15. La TPDv se expande en coherencia a la solidaridad, rigurosidad y creación de sentido que vertebra la red internacional de comunidades de aprendizaje.

2.3 Medición del Impacto Científico de la TPDv.

Este apartado ofrece una reflexión sobre la contribución relativa al objetivo de estudio:

Identificar las contribuciones científicas que la TPDv está suponiendo para la mejora de la formación docente, así como, de las escuelas valencianas.

El impacto científico de la TPDv la podemos analizar en dos sentidos. Por un lado, el grado de diseminación científica que supone para las comunidades educativas y para la sociedad valenciana. Y, por otro lado, las aportaciones que su creación social está suponiendo para la comunidad científica internacional.

Este espacio de formación del profesorado está en sí mismo comprometido con la ciencia educativa, tanto en la forma de organizarse, que incorpora las aportaciones que la comunidad científica internacional extrae al respecto de las actuaciones docentes de éxito, como en su contenido de formación en evidencias científicas. Por este motivo, algunos de los indicadores a analizar en este apartado ya aparecen reflejados en análisis anteriores y se hace referencia a ellos sin volver a incidir en las mismas reflexiones.

S4.1, S4.2, S4.3, S4.4 relativos a la transmisión desde la TPDv, de las AEE contrastadas a nivel internacional y otras contribuciones basadas en evidencias científicas, ha quedado reflexionado en el apartado de impacto educativo y social, representado a

través de las figuras “x” y “x”. Ambas reflejan el compromiso de la TPDv con criterios éticos y científicos, y cómo éstos producen un mayor impacto social, precisamente por estar presentes. La TPDv contribuye a democratizar el conocimiento científico relativo a la educación de las niñas y los niños, y ponerlo al servicio de todas y todos. Igualmente, en el apartado tres, desde las voces de las personas participantes, se podrá contrastar algunas de las experiencias más significativas al respecto, y cómo, estas evidencias científicas impactan las vidas académicas y profesionales de las personas participantes, la de las escuelas donde trabajan, así como, la de sus casas, sus familias y sus amistades.

S4.5 El espacio formativo se difunde en diversidad de foros de relevancia científica y académica. La TPDv ha sido debatida en diversidad de foros de profesorado y espacios de formación continua del profesorado, así como en el Congreso Internacional de Investigación Educativa (CIMIE). A continuación, se enumeran estas referencias:

- Exposición de una comunicación sobre TPD y Socialización Preventiva para la Violencia de Género, en las jornadas de “Actuaciones para la transformación de la práctica educativa, las relaciones y los sentimientos” celebradas el 7 de mayo de 2016 en Bilbao. Esta comunicación versaba especialmente sobre la Biografía Comunicativa trabajada en el proyecto de investigación, que nos ha permitido profundizar en la vinculación que se está observando entre la TPD y la prevención de la Violencia de Género en el marco de la formación continua del profesorado. A través de la comunicación se pudo abrir a debate público qué elementos observamos en las TPD que favorecen superar la Violencia de Género
- Realizada una ponencia en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE16) el jueves 30 de junio en el marco de la

Formación Dialógica del Profesorado bajo el título: *Tertulias Pedagógicas Dialógicas: ciencia, ilusión y reencanto con la profesión docente*

- Realizada una ponencia dirigida a asesorías de formación continua del profesorado de Bilbao en mayo 2016, bajo el título: Formación dialógica del profesorado, Evidence-Based Teacher Education, en base a la experiencia y su impacto educativo y social de la Tertulia Pedagógica de Valencia “A hombros de los gigantes”
- Realizada una ponencia dirigida a formadores de comunidades de aprendizaje pertenecientes al Instituto Natura de Chile, en julio 2016, bajo el título, “Formación Dialógica del Profesorado: ciencia, ilusión y reencanto con la profesión docente” en base a la experiencia de la TPDv.
- Realizada una ponencia dirigida a profesorado de Cantabria en noviembre 2016, bajo el título, “Formación Dialógica del Profesorado: ciencia, ilusión y reencanto con la profesión docente” en base a la experiencia de la TPDv, con la intención de impulsar otras tertulias en la zona
- Presentada una comunicación en el Seminario desarrollado en el marco del proyecto del séptimo programa marco europeo IMPACT-EV, “Citizens, Research and Social Impact: Open Seminar on the Scientific, Political and Social Impact of Social Sciences and Humanities en la mesa de diálogo sobre “Impacto y Educación” del Seminario a hombros de los gigantes, desde la voz de una participante del seminario y el impacto de este en su centro de referencia
- Realizada una comunicación sobre los avances del proyecto de investigación en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE17) bajo el título: *Impacto Social de la formación del profesorado basada en*

Actuaciones Docentes de Éxito: el caso de la tertulia pedagógica dialógica “A hombros de los gigantes” de Valencia

- Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado: reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 11-16. Este artículo explica la experiencia de la tertulia pedagógica de Valencia, objeto de estudio en el presente proyecto y algunos de sus impactos en la educación valenciana

S4.6 El espacio formativo aporta contribuciones referidas en revistas, publicaciones y estudios de investigación de impacto científico internacional.

- Redacción del artículo: *Roca, E., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. Qualitative Inquiry, 1077800415614026.* El artículo relata una pequeña parte del trabajo de investigación que se está realizando sobre la TPDv a través de una biografía comunicativa

En la TPDv, en consonancia con otros modelos formativos exitosos de educación basada en evidencias, toda lo que se estudia se basa en la investigación y aportaciones teóricas de impacto científico y social. Las estrategias de trabajo se organizan de forma que los participantes tienen la posibilidad de practicar la argumentación, la toma de decisiones y resolver dificultades pedagógicas, tomando como referencia las evidencias científicas. Esta orientación de la indagación, de la rigurosidad y la creación compartida y solidaria del conocimiento también se traslada a la carrera profesional docente e incluso al quehacer diario de su alumnado (Toom, et al., 2010)

Una muestra del impacto de esta curiosidad epistemológica e investigadora es el

profesorado que además de pertenecer a estos equipos de liderazgo, está aportando conocimiento útil a la comunidad científica al poner en interacción las evidencias científicas con el reto diario del aula. Es de esta manera como contribuye especialmente con el avance científico, analizando como transferir al mayor número de espacios educativos posible, criterios científicos y educativos contrastados. A continuación, se señalan dos muestras de ello:

- Fernandez, C. (2015). One Week in CREA (Community of Research on Excellence for All). *Qualitative Inquiry*, 21(10), 941-947.
- Sevilla-DOI, S. C., Rodríguez, N. C., Sánchez, M. N., & Alcantud, P. M. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Información Psicológica*, (111), 91-102.

Evidencia 18. La TPDv realiza una gran diseminación y democratización del conocimiento científico en materia educativa, de impacto tanto en el profesorado como en las comunidades educativas.

Evidencia 19. La TPDv contribuye a la creación de innovaciones educativas rigurosas y de impacto en la mejora del alumando.

Evidencia 20. La TPDv aporta profesionales más críticos, libres, autónomos y con mayor vocación científica al debatir estudios y contribuciones científicas, en contraste con la práctica de aula.

2.4 Medición del Impacto Político de la TPDv.

Este apartado ofrece una reflexión sobre la contribución relativa al objetivo de estudio:

Identificar actuaciones en la política educativa valenciana que se han visto promovidas por el

trabajo de la TPDv.

En términos generales y tomando como referencia los indicadores de impacto estipulados en el cuadro de análisis. La TPDv contribuye con avances relativos al indicador S4.10 y S.4.13, es decir, con la introducción de alguna aportación en las políticas educativas de Valencia y en el equipo y regulación de la normativa relativa a la formación del profesorado.

En concreto, estas aportaciones quedaron recogidas en:

Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de educación, cultura y deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. [2014/7282]

http://www.dogv.gva.es/datos/2014/08/01/pdf/2014_7282.pdf

Resolución de 26 de agosto de 2015, de la secretaría autonómica de educación e Investigación, por la que se establece el Plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2015-2016. [2015/7267]

http://www.dogv.gva.es/datos/2015/09/03/pdf/2015_7267.pdf

Resolución de 14 de octubre de 2016, de la secretaría autonómica de educación e Investigación, por la que se establece el Plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2016-2017. [2016/8160]

https://www.dogv.gva.es/datos/2016/10/18/pdf/2016_8160.pdf

Sin embargo, la TPDv presenta como reto, especialmente tras el desarrollo de la presente investigación, abrir vías y espacios de diálogo en foros de políticas educativas y formación del profesorado. En este sentido, un impacto inesperado que tuvo la TPDv en 2016 fue presentar su trayectoria entre representantes políticos y de las administraciones educativas competentes de diversidad de provincias en Argentina.

A continuación, y a través la entrevista en profundidad realizada al jefe del servicio de formación del profesorado que en los años del estudio ejercía el cargo, se relatan las

reflexiones destinadas a visibilizar claves incidentes en el éxito de la TPDv. Explorar las *'interacciones productivas'* existentes entre los investigadores y los diferentes actores posibilita entender los procesos y los actores detrás de la formulación de políticas exitosas que utilizan la evidencia de la investigación científica (Spaapen & Van Drooge, 2011; Molas- Gallart & Tang, 2011).

La TPDv sí tuvo impacto y repercutió en documentos normativos. Era un momento que lo permitía por la autonomía dada a los centros educativos con carácter general al respecto de los seminarios y también se elabora una herramienta para recoger las necesidades de formación de los centros educativos. Dentro de esta herramienta el seminario [TPDv] aporta o impacta con un par de líneas específicas a esa formación del profesorado que son las líneas de inclusión y de participación de las familias, que hasta ese momento no estaban recogidas, que hasta ahora no estaban bien definidas... o incluso no aparecía recogido que pudieran participar familiares; y es a partir del [año] 12 -13 -14 que sí aparece recogido. También en esos momentos estábamos trabajando muy estrechamente con el servicio de innovación y entonces, en 2014, la normativa de convivencia sí recoge mucho de lo que se estaba impulsando desde el seminario A Hombros de Gigantes ..., eh.. bueno..., en temas de modelo dialógico de convivencia; ... si..., también dentro de la convocatoria de formación de profesorado sobre seminario también estaban las tertulias pedagógicas dialógicas como una de las líneas de formación a promover [JS_E2018]

Es el éxito que en los dos primeros cursos presenta la TPDv pasando de 20 participantes a 75, que se introducen recomendaciones para expandir estas actuaciones de formación docente:

... si, yo creo que el éxito que tenía el seminario [TPDv] incidió en que se valorara incorporar más voces en la formación del profesorado y otra forma de hacer formación sin que fuera un seminario con el típico ponente que va, da su ponencia, la gente escucha y se va..., era eso..., asegurar que participaba más gente [JS_E2018]

En el curso 2013/2014 la coordinación de la TPDv pasa de realizarse del Centro de Formación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Valencia, a impulsarse desde el Servicio de Formación del Profesorado en la Conselleria d'Educació Valenciana (SFP). Esto supuso

una mayor visibilización y coordinación con otras localidades de las necesidades formativas que las comunidades educativas demandaban en AEE y Comunidades de Aprendizaje. Estas formaciones son atendidas, tanto por el equipo de formadores, como por el grupo de investigación CREA, y por las asesorías de la propia administración educativa. Es un trabajo conjunto que se organiza a partir del año 2013, cuando se realiza el primer Formador de Formadores de Valencia, con asesorías y profesorado y en base a un protocolo ético de colaboración. Este equipo dispondría de una mayor formación para poder sensibilizar y acompañar a los centros educativos que así lo demanden, con una mayor autonomía del territorio. El SFP, en coordinación con el grupo de investigación CREA, preparó un curso intensivo y los materiales que facilitaron el impulso de un grupo docente abierto a otros agentes educativos, que lideraran la introducción de una formación basada en evidencias científicas en aquellos centros que así lo solicitaran. La documentación sobre el equipo de formación, sus miembros, los materiales, así como el protocolo ético para participar, está a disposición en la plataforma Moodle de formación del profesorado de la Generalitat Valenciana (<http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=7517>)

... efectivamente desde que la coordinación del seminario de Valencia y otros se apoya desde el Servicio de Formación del Profesorado, se incrementaron muchísimo las demandas de formación al respecto y en efecto, sin esa red de gente que aportaba el seminario [TPDv] no hubiéramos podido atender todas las demandas que se pedían... que surgiera desde las bases primero y que desde el servicio de formación del profesorado lo recogiéramos es lo que realmente facilitó el impacto... [JS_E2018]

El éxito de un proyecto de transformación social, sostenible y de impacto social a largo plazo, guarda relación con las interacciones productivas que se generan en el trabajo conjunto (Spaapen & Van Drooge, 2001; Davies et. al., 2007; Saunders, 2007; Lingard, 2013). El caso de la TPDv refleja muy bien esa interacción a través de la

coordinación del SFP, grupo de investigación CREA y las comunidades educativas. Un trabajo basado en el diálogo igualitario, dentro de lo que las estructuras en las que estábamos permitían en esos momentos y que fueron también, transformándose.

... yo creo que las tres patas fue fundamental. La labor del grupo de investigación CREA dándonos las referencias de otras comunidades autónomas y acercándonos las evidencias científicas fue fundamental, facilitando que tuviéramos un grupo de formadores propio...

... respecto a las interacciones productivas entre la administración y las comunidades educativas sí creo que ha sido fundamental y lo que ha marcado la diferencia porque en realidad, el SFP y la dirección general en ese momento, no impuso ningún modelo de trabajo o idea, a este respecto, sino que fue recogiendo aquellas ideas que los centros educativos iba diciendo que les estaban funcionando sobre las AEE. Por eso lo fuimos introduciendo poco a poco en la normativa. Esta línea de trabajo ni se opuso la administración ni se impuso desde la administración, simplemente se recogió y se potenció [JS_E2018]

Posteriormente, el curso 2014/2015 y 2015/2016, dada la demanda creciente de la atención formativa a los centros que solicitan la formación en AEE, se apoya el proyecto destinando media jornada de personal para acompañar su implementación en todo el territorio de la Comunitat Valenciana. Indudablemente, que la administración le pusiera recursos para que se impulsara el proyecto impactó en un éxito tan rápido. No hubiera sido posible el nivel de impacto alcanzado, ni tan sostenible en el tiempo, si no hubiera habido apoyo por parte de la administración. De esta manera se pudo crear una estructura de liderazgo compartido, que aún en la actualidad, a pesar de que en el curso 2016/2017 se retirara el apoyo explícito por parte de la administración a la TPDv, continúa funcionando y generando impacto social.

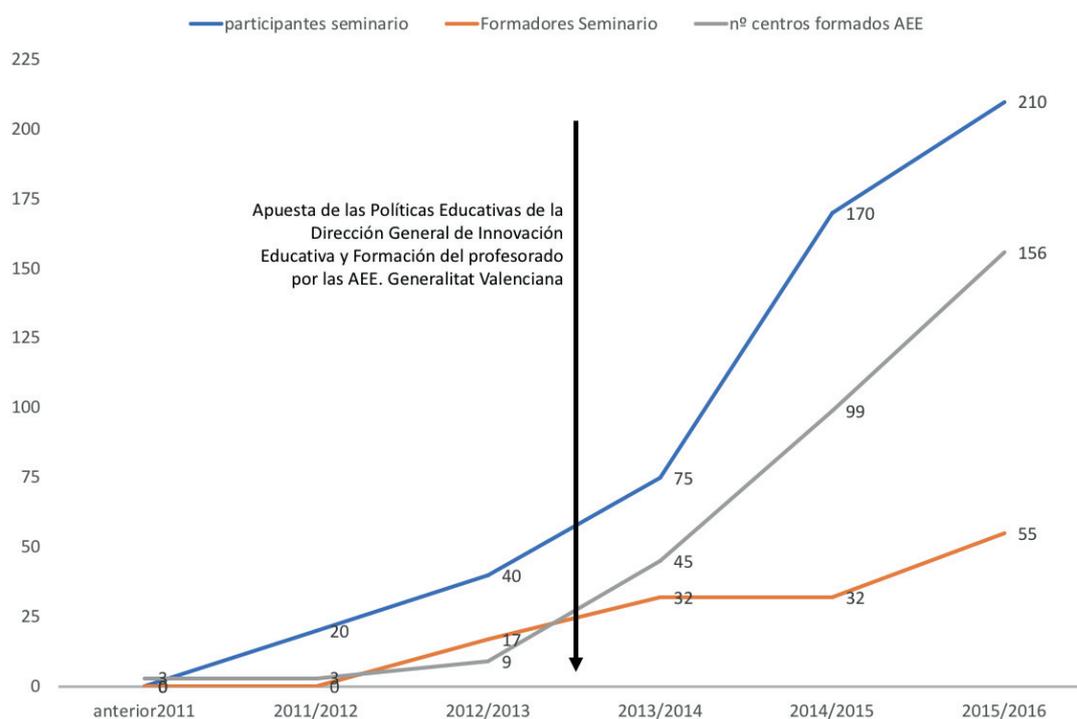


Figura 10. “Impacto de las políticas educativas en la introducción de la formación basada en evidencias científicas en la Comunitat Valenciana”

A pesar de la desconfianza existente con carácter general, por parte de las Políticas, en concreto de las políticas educativas, respecto de las evidencias científicas en la educación (IMPACT-EV, 2014. Report 1), en el caso de la TPDv y el movimiento valenciano por una educación basada en criterios éticos y científicos, se observa como esta desconfianza política puede ser transformada junto con las comunidades educativas, cuando se impulsan procesos de transformación social rigurosos, solidarios y de creación de sentido para todas y todos.

Incluí en la formación del profesorado las evidencias científicas porque es importante, creo que la educación es también una ciencia y nuestro trabajo a de tener una base que nos oriente ..., no podemos seguir basándonos solo en nuestra intuición..., al menos en

todas las cosas que hay investigación...; y había literatura detrás que decía que una formación basada en evidencias científicas tenía mejores resultados y por eso lo incluía... una barrera muy grande que tenemos y ningún gobierno que yo haya conocido en la administración valenciana lo ha cambiado es el “todo vale en la educación”... ya sea porque queremos dar satisfacción al profesorado, por buenísimo o por no decir que no..., no se dice que no a casi ninguna formación. Esta es una cultura difícil de cambiar. La barrera es que a los gobernantes les parece que supone imponerle al profesorado una formación, que sería como decirle a la gente en lo que se tienen que formar...; También la moda de la prensa..., influye mucho..., para ponerse “la marca” de que ese político lo está haciendo..., lo que en ese momento se difunde... [JS_E2018]

Sin embargo, al no atreverse desde las políticas educativas a priorizar una formación basada en evidencias científicas, se permite formar en actuaciones y prácticas, estén contrastadas o no, como se puede consultar en la red de centros de formación del profesorado de la Comunitat Valenciana (<http://www.ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado>). No informar a las comunidades educativas de si la formación facilitada está contrastada por la comunidad científica internacional, vulnera los principios éticos a los que debería estar sujeta la formación docente, incluso, impedimos la consolidación de un derecho constitucional como es, el derecho de todas las niñas y niños a beneficiarse del progreso científico (Constitución Española, art. 27).

En el caso del SFP de Valencia, se fue dando un giro en las dinámicas y estructuras propias de este servicio debido al impacto indirecto de la TPDv en el jefe del SFP.

Ha sido una transformación casi sin darme cuenta..., en intentar tener relaciones más igualitarias a nivel profesional..., y a nivel personal..., el impacto es muy grande y me ha replanteado muchas cosas.... [JS_E2018]

La tertulia ha tenido un impacto en la institución destacando la dimensión transformadora de la tertulia. Las tertulias pedagógicas dialógicas, y en concreto, la TPDv, es una muestra más de la transferibilidad de las tertulias a la diversidad de contextos, aportando transformaciones sociales y personales. Este análisis, ha permitido

conocer aquellas ‘relaciones de interacción’ relevantes para la consecución del caso de éxito de la TPDv que podrían permitir obtener impactos similares en la aplicación de tertulias pedagógicas dialógicas en otros contextos. Se ha podido valorar que es posible y relevante establecer interacciones dialógicas entre las personas políticas responsables, el personal técnico, la investigación y la ciudadanía, para un mejor resultado e impacto educativo y social.

Evidencia 21. La TPDv, ha promovido unos resultados educativos e interacciones que han impactado en algunos documentos de la política educativa valenciana

Evidencia 22. El apoyo de la administración educativa a la TPDv ha supuesto un mayor impulso y alcance de su impacto social, así como, fortalecer su sostenibilidad en el tiempo

Evidencia 23. Las tertulias pedagógicas dialógicas al basarse en evidencias científicas y el diálogo igualitario, impacta en el contexto, abriendo debates profundos sobre los criterios científicos y éticos que la formación del profesorado requiere para mejorar la educación

2.2.6 Sostenibilidad. La TPDv ha demostrado ser sostenible en el tiempo y continuar creciendo en los primeros resultados de impacto social que se van registrando. Nació en el curso escolar 2011/2012 y desde entonces ha aumentado el número de profesorado y comunidades educativas vinculadas a las evidencias científicas pasando de 20 participantes a 210 en el caso de la TPDv, de 20 a 434 en la red de Tertulias Pedagógicas de la Comunitat Valenciana, así como, de tres centros educativos a ser más de setenta aquellos que introducen el trabajo en Actuaciones Educativas de

Éxito. Igualmente, aquellos espacios formativos similares que ha promovido también se sostienen en el tiempo, como se puede ver en la *Tabla 16*. Esta perdurabilidad ofrece una transformación más extensa, en cuanto a número de personas impactadas, pero también, más profunda. La TPDv sigue albergando a las casi veinte personas que el primer año comenzaron su andadura, ha forjado una relación de amistad y transformación social cada vez más intensa y de mayor impacto en nuevas creaciones sociales.

Evidencia 24. La TPDv es un espacio de formación continua del profesorado basado en evidencias científicas que obtiene resultados sostenibles en el tiempo debido a las relaciones de amistad y solidaridad fuertes que teje y que producen un creciente impacto social.

3. El Aprendizaje Dialógico, rocía y da vida la Tertulia: un análisis desde la voz de los participantes

Este apartado aporta la información más exhaustiva relativa al objetivo de:

Verificar si la aplicación de la TPDv posibilita la integración de los principios del aprendizaje dialógico a la vida profesional y personal del docente.

El profesorado narra sus transformaciones personales y las producidas en su escuela y en el alumnado, trayendo al relato los autores leídos durante las sucesivas TPDv, los análisis efectuados y las historias de éxito estudiadas sobre las actuaciones educativas de éxito, sus interacciones con otros participantes, etc. A través de sus voces se pueden concretar elementos asociados a las tertulias pedagógicas que hacen posible la transformación del profesorado y su impacto social.

La TPDv es también, los cafés del almuerzo, los viajes a jornadas y congresos de educación, los saludos y las despedidas, las preguntas que nos hacemos, quienes, y cómo nos representan en un evento, todo el tiempo hablamos mucho..., hablamos mucho de quienes queremos ser, cómo queremos ser y que cambio educativo deseamos en nuestro territorio. No nos juntamos solo para leer, es mucho más profundo, nos juntamos para cambiar el mundo y el sueño a través del cuál queremos contribuir a este cambio es el de la mejora de la educación valenciana, forjando las personas y las relaciones que irán dibujando un futuro aún mejor. No queremos ser unos más que otros, tampoco invertimos excesivo tiempo en como estoy yo, mi aula, mis cosas, (mi yo, yo, yo); nos esforzamos mucho por invertir el tiempo en quién más lo necesita, quien más ofrecerá una superación de éxito humano y académico y nos solidarizamos porque así lo consiga. Ejemplos como estos lo encontramos en la especial atención que la TPDv siempre ha dedicado a colegios que han sufrido importantes barreras para acceder al éxito de sus comunidades educativas como pudiera ser el Colegio Santiago Apóstol del Cabanyal, a los estudiantes de la universidad que son voluntariado de las escuelas comunidad de aprendizaje, a las mujeres que han sufrido situaciones de desigualdad o abuso de poder... En la medida que contagiamos a más participantes de esta mirada en nuestros diálogos y relaciones, la TPDv gana en éxito y esplendor.

El compromiso de compartir dicho proyecto con el fin de que se puedan beneficiar de estos resultados el máximo número de niños y niñas. Durante estos dos últimos cursos he trabajado con adolescentes con graves problemas asociados a una vida escolar de fracasos y dificultades acumuladas, situaciones muy complicadas a las cuales me he enfrentado aplicando todo aquellos que iba aprendiendo en el seminario. Yo misma he sido la primera sorprendida al darme cuenta de que los resultados mejoraban incluso en estas situaciones tan complejas a nivel social y educativo [Lola_E2014/2015]

3.1 Creación dialógica del conocimiento

La tertulia pedagógica es un momento maravilloso que nos permite poner en práctica el diálogo igualitario. A través de los libros y en interacción entre las personas participantes, se construyen argumentos con los que dialogar en este y otros espacios en base a la validez de estos y no por su condición de poder. A penas había pasado un año de la implantación de la TPDv cuando Alejandro explica:

‘La adscripción al A. Dialógico, a las teorías científicamente demostradas, a los resultados del proyecto INCLUD-ED, ha llevado al grupo a un nivel de formación que no sé si alguno de los miembros del seminario podía imaginar. Es la práctica en el seminario de acciones como las tertulias dialógicas, basadas en lecturas de libros de peso intelectual y en la creación de un ambiente comunicativo basado en el respeto y en la fuerza de los argumentos, donde independientemente del estatus, licenciados, maestros, psicólogos, estudiantes, padres y madres de familia, hemos podido compartir ideas, interpretaciones, matices, visiones, vivencias’[Alejandro_GD2012. CEIP Padre Moreno, Moixent – Valencia].

Mantener la *racionalidad comunicativa* (Habermas, 1987) es difícil como comenta Flecha (1997) cuando narra la TLD de la Verneda en su libro “Compartiendo Palabras”. ‘En una relación dialógica, donde predominan interacciones dialógicas basadas en la sinceridad, también existen interacciones de poder. El deseo de imponer genera relaciones de poder mientras que el deseo de compartir genera relaciones dialógicas’ (Soler & Flecha, 2010). *Sole* hace ilusión a estas cuestiones cuando comenta que ‘ahora nos esforzamos por encontrar argumentos de validez, por no interrumpirnos, siempre mantener el respeto’ [GD2014]; pero no solo enuncia este primer análisis “más instrumental” sino que pronto siente la necesidad de expresar que... ‘todo el mundo noto como que encuentra sitio en esto’ [Sole_GD2014]; donde se vislumbra dos años más tarde de iniciarse las TPDv que todas las personas participantes es bienvenido

cuando respeta el sueño que acoge y recoge los valores de la TPDv: mejorar la educación valenciana de todas las niñas y niños sin distinción. *Edgar* lo clarifica cuando expresa ‘o sea... hablamos todos de la misma manera, tenemos todos el mismo objetivo’ [GD2014].

En la actualidad esto sigue siendo un reto de la TPDv y aparece en los debates de nuestras evaluaciones, reuniones, especialmente, entre los que participamos desde sus orígenes debido a la facilidad con la que el diálogo igualitario puede romperse y con ella contribuir a la pérdida de sentido. La TPDv no baja el nivel ante las nuevas incorporaciones, pero si hace andamiaje para todas aquellas que desean incorporarse respetando los principios éticos que están acordados. Es decir, aclara *Tania*, ‘se cumplen los siete principios [del Aprendizaje Dialógico], el respeto a las ideologías, a las distintas opiniones, que aprendes que no todo el mundo piensa como tu y que incluso puedes cambiar tu opinión, esto, lo que te transforma a nivel personal y profesional es impresionante’ [GD_2014]. La TPDv contribuyen a superar prejuicios y estereotipos gracias a las argumentaciones basadas en evidencias científicas que ofrecen los textos que leemos. Dialogar estas cuestiones nos ayuda a visibilizarlas, tomar conciencia y estar alerta a que superarlas incidirá en una mayor transformación de nuestros contextos educativos y sociales.

3.2 Excelencia y rigor de la tertulia

Creo que para mí lo fundamental fue que tuve la sensación desde el principio que era un espacio de formación de calidad, esa curiosidad intelectual que me hacía falta de decir voy a mejorar, voy a aprender, y yo que sé, el que sea un seminario [TPDv] que además de eso, de que digas ahora de repente me voy a un congreso internacional, que yo jamás me iría a un congreso internacional, no se, yo solo., o nos vamos a tales jornadas, y que te animen [Sole_GD2014]

En la TPDv dialogamos conectando el párrafo escogido para la tertulia con la realidad diaria, tanto profesional como personal. En el ámbito profesional especialmente, nos aporta un soporte teórico que posibilita entender mejor las bases de las AEE y poder implementarlas con la mayor rigurosidad posible.

‘Encuentro con la gente que está en el seminario [TPDv], que no te va a decir o hay un alto índice de que no te diga..., luego yo hago lo que yo creo, sino que te dice que luego yo hago lo que se está viendo que es verdad porque se ha demostrado científicamente. Esa diferencia, ese matiz, para mi es en gran medida la diferencia que encuentro entre gente que forma parte del seminario [TPDv] y la que no’ [Eduard_GD2014].

Las personas participantes eligen leer en tertulia textos que a solas no se atreverían, pues en ella se adquiere un nivel de comprensión muy superior. *Edgar* comparte una idea que recordaba de una compañera de la tertulia en la que expresa el reto que para el profesorado supone iniciarse en esta formación y la poca preparación que al respecto han tenido en su formación universitaria: ‘hay gente que sube ocho miles y nosotros leemos a Vygotsky, es verdad, porque es un reto’ [GD2014]. En este sentido la TPDv supone un andamiaje para el acceso a otros libros y artículos de igual nivel académico o incluso mayor, tanto para poder leerlos de forma compartida cómo para verte con las posibilidades de hacerlo también individualmente. *Alejandro* introduce este tema cuando explica como replicó un espacio de tertulia pedagógica en su centro:

‘Como estaba yo antes de la formación y como estoy ahora..., simplemente leer Vygotski me parece que es alucinante, recuerdo hace 6 meses no poder pasar de la página, o ahora abrir determinados libros y ver que cómo controlo, que yo ahora se de esto también, o ser capaz además de cuando antes era incapaz de leerme ningún libro de nada..., no había podido., y es lo que me ha supuesto a mi personalmente lo que me ha llevado a hacerlo en el centro’ [GD.2014]

Edgar comparte con el grupo que para él es alucinante el ambiente intelectual que se genera al decir: ‘a mi me sorprende..., no lo había visto... estamos con una inquietud intelectual muy importante y eso anima mucho el cotarro, por lo menos a mi... y yo veo que a la gente le gusta...; y que ganamos prestigio ante los padres...’ [GD2014]

En esta misma idea incide otra participante, cuando reflexiona en el grupo sobre el impacto que para ella estaba teniendo la TPDv en su escuela:

‘como impacto también..., con las familias venían y te preguntaban pues tu les decías pues alguna cosa o cualquier cosa y ahora sí notas seguridad de cara a atenderlas porque puedes citarles autores, darles cosas para leer..., entonces eso también no lo habríamos hecho, esa calidad de profesorado de cara a las familias, por ejemplo, en las reuniones de inicio de curso, con autores de referencia..., y les pones ahí pues autores, la lecto-escritura pues que...’ [Sole_GD2014]

En la TPDv sabemos que la motivación que mantenemos desde el primer día no se alimenta exclusivamente de la ciencia, del gusto sin sentido por la intelectualidad. Aunque reconocemos el peligro que históricamente las instituciones y agentes educativos encargadas de promover el avance en el saber de la humanidad tenemos en este sentido, nos esforzamos por ser agentes de transformación (Freire, 1970). La TPDv ayuda a avanzar en este reto porque consigue en los participantes el reencanto con la profesión docente y recuperar ‘el brillo en los ojos’ (Giner, 2011).

Pero la fuerza esa que te transmite el seminario [TPDv], esa fuerza de decir es que esto es lo que hay que hacer, y lo dice esta investigación, y la otra, y en este congreso, y estas jornadas, y esta persona que lo ha investigado, y la otra, y lo han demostrado, y conoces a más gente y en el seminario [TPDv] te vas empoderando, como dice Susana, con la tertulia pedagógica, y todo eso te da una energía, una vitalidad y una ilusión, que además..., la empieza a compartir también gente de tu centro que igual tú antes ni lo habías soñado [Irene_GD2014]

3.3 Esperanza, Ilusión y Sentimientos

‘El seminario [TPDv] hace que tú..., como sabes que esto es algo que va a mejorar la educación de todos y todas, pues hace que, por ejemplo, un chico que estaba trabajando en “La Coma” [uno de los barrios más defavorecidos de Valencia] pues le dices, ¡vente al seminario! [TPDv]. Te dan ganas de trasladarlo a todos los sitios, yo he estado compartiendo coche en el Blablacar y me encuentro al final hablando de cosas del seminario [TPDv], ¿entendéis?’ [Sheila_GD2014]. ‘A mí también me pasa que necesito venir al Seminario [TPDv], necesito veros, necesito esos wasaps que ponéis, saber que estáis ahí y es como que ya formáis parte de mi vida’ [Irene_GD2014]

En ocasiones, alguna persona de la TPDv o personas interesadas en la misma ha planteado si la tremenda ilusión que existe en la tertulia es debida a que ya la llevábamos con nosotros cuando se inició la primera tertulia. Cuando lo dialogamos decimos que el grupo era diverso y no nos conocíamos entre nosotros y nosotras. Algunas personas acudían con mucha ilusión y otras personas a la expectativa de recobrarla. Es el trabajo conjunto en base a las características propias de las TPDs las que nos han posibilitado expandir la ilusión y sostenerla en el tiempo. *Sole* recuerda como al principio todo no era sí cuando comenta que ‘el primer año recuerdo que hablábamos mucho de posibilidad, porque estábamos al principio como negativos, ¿no?, me acuerdo de que se insistía mucho en el tema de es posible, fue una esperanza ¿no? de que algo iba a cambiar, algo que podía suceder’ [GD2014]. Una participante no docente y voluntaria en una comunidad de aprendizaje lo explicaba con las siguientes palabras:

‘es que revitalizáis el sistema educativo, es que simplemente..., tienen una fuerza y una ilusión, que la contagiáis entre vosotros, y tras asistir y tras leer el aprendizaje dialógico en la sociedad de la información, eh..., con la idea del dialogo igualitario, fui viendo..., soñando...’ [Paula_GD2014]

En este sentido la TPDv, en el caso del contexto valenciano, pero muchas otras en otros lugares, aportan una mirada de esperanza al futuro de la formación docente no universitaria, en el sentido de que cada vez es más el profesorado y comunidades educativas que rechazan políticas de formación docente que oscilan o bien, desde aquellas que “imponen una formación que no surge desde los sueños de las comunidades educativas” a, aquellos que defienden el “todo vale”. Cada vez más queremos una formación que en la línea de autores de referencia a nivel internacional (Freire, Mead, Apple, Mc. Laren, Giroux, Bruner, Giroux y Flecha) tenga mucho de científica al tiempo que de sueños de transformación social, para que pueda ser eficaz al tiempo que profundamente humana. Esto genera un efecto imán no solo en la TPDv que ha ido aumentando considerablemente el número de participantes y también el que se generen otras TPDvs “A hombros de los gigantes”; sino que también aporta claves sobre el “efecto imán” en los respectivos liderazgos de las personas participantes que quieren esforzarse en ello. Una de estas personas cuyo impacto se puede observar en la evolución del centro educativo Sant Vicent de Llira es en la participante Inés, que en menos de 2 años de asistencia a la TPDv ya reconocía que su contexto educativo comenzaba a movilizarse con más fuerza en un avance hacia una labor educativa en base a las evidencias desde su escuela:

De repente hay unas jornadas de comunidades de aprendizaje y van 3 de tu centro, y luego van 8, y luego no se que..., o en una tertulia son 5 y luego ya son 20, en mi centro, entonces ves que toda esa fuerza que tú estás cogiendo en el seminario la estás llevando a tu centro, la estás transmitiendo y realmente la gente se está ilusionando
[Irene_GD2014]

La esperanza, la ilusión y los buenos sentimientos acompañan el discurso dialógico y ayuda a que no se instrumentalicen los argumentos en aras a nuestro propio interés o

inquietud por “lucirse”; esto nos permite un disenso productivo, generador de conocimiento, con la pretensión de un consenso al servicio del bien común.

Alejandro: esta trayectoria en el seminario está plagada de muchos sentimientos, de cosas que de alguna forma te llegan..., te impactan..., cosas que te hacen pensar, porque son cosas que no dejan de macarte en lo personal, emocional..., y es verdad que somos profesores, pero no dejamos de ser personas ¿no? entonces para mi es una parte del seminario que es una descarga de todo esto, me hace sentirme bien (...). El estar en el seminario me ha llevado a la utopía, ¿no? cuando vino Flecha, me quedé..., no se si lo entendí bien..., pero con que la utopía no era tanto lo que se consigue si no el camino que se recorre era lo imp. Y es verdad porque ahí está la historia, la historia es que estás en un sitio que pasan todas estas cosas y dices ostras sí esto pasa, sí esto es posible, ¡¡¡sí se van cumpliendo los sueños!!! Nuestros sueños son reales...

3.4 Transformación Personal, Educativa y Social

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que hemos conocido a través del seminario [TPDv] y que es un proyecto exigente porque exige cambiar y transformarte como docente en muchos aspectos, entonces, eh..., veo que las tertulias dan respuesta a esa exigencia, porque necesitamos estar reflexionando constantemente, y esto..., funciona. La importancia de los siete principios, son tan complicados de poner en práctica, que en el seminario [TPDv] estamos aprendiendo y luego con más seguridad va y los pones en práctica, porque es que si conseguimos poner en práctica los siete principios es que ya tenemos mucho camino hecho...; bueno y a parte es que... también... yo creo que es el eje de nuestra transformación también [Lola_GD2014]

La TPDv impulsa la transformación en una doble dimensión. Por un lado, la búsqueda de una transformación de impacto educativo y social, de incidencia en las comunidades educativas de las cuales proceden la diversidad de participantes. La manera de dialogar, abordar las reflexiones y las expectativas sobre lo que se puede conseguir a través de la educación se sitúa en la Pedagogía Radical que se distancia de la crítica por la crítica y combina la crítica con la posibilidad. Esto ocurre al tiempo de una transformación personal que permita avanzar en lo que Giroux (1990) y Flecha

(1997) denominaron respectivamente, *intelectual transformativo y verdadero intelectual*.

‘El seminario me ha dado la seguridad para poner en marcha tertulias literarias y grupos interactivos. Estoy disfrutando como nunca, cada día me esfuerzo por ser mejor y veo al alumnado con mejores ojos. He encontrado mi lugar, aquí todo es fácil. Vamos forjando relaciones personales más fuertes y estoy segura que se transformaran en duraderas’
[Sole_GD2014]

Uno de los primeros impactos que los participantes perciben cuando llevan un tiempo en la TPDv es que eliminan muchas de las barreras para el aprendizaje que de forma más consciente o inconscientemente ponía a las niñas y a los niños en las escuelas (Roca, 2015). Esta transformación en las aulas se produce porque algunas de las personas participantes con anterioridad a la TPDv apenas leían libros de educación y ahora todo lo que aprendemos a través de las lecturas de Vigotsky, Mead, Bruner, Kandel, Appel, etc. incide en nuestra identidad (Kandel, 2007) y posibilita uno de los principales motores del cambio en la educación que, como explicamos en el estado de la cuestión, viene determinado por la calidad docente. Un participante explica cómo esta transformación no es solo académica, sino que impregna la diversidad de áreas de su vida:

eh..., yo mi formación es un poco diferente, yo soy ingeniero, así que yo soy de matemáticas durita, entonces, a mi, yo leía ya cosas de educación y me parecían cuentos chinos..., ¿dónde están las pruebas de estas cosas? Entonces yo la primera vez que tuve una sensación gratificante en mi forma de ver las cosas y las materias que he estudiado fue cuando empecé a leer las cosas de comunidades de aprendizaje, donde había un rigor y entonces dije..., otras..., esto me gusta, ¿vale? Entonces a mi ese rigor desde mi formación me atrajo y ver que es un reto enorme leerse a Vygotski, ¿vale? Y que es una formación muy seria (...) entonces esto, desde mi perspectiva de una persona de ciencias, cuadrulado tal y como dicen de la imagen de alguien de ciencias, yo soy así, yo he probado muchas cosas (...) y siempre he conseguido mucho éxito con los alumnos mejores, con los alumnos que no son buenos jamás he obtenido éxito. Entonces, los

alumnos buenos cada vez estaban más contentos conmigo porque entendían todo y yo veía que ese trabajo no tenía el fruto que yo quería que era “enganchar a Pepito” no que “Juanito siguiera sacando dieces” y estuviera encantado con la película en flas que le había hecho sobre el concepto de derivada, ¿vale? Y eso yo lo tenía ahí guardado y no encontraba nada..., leía leía y leía..., me leía los constructivismos..., y no encontraba nada (...) entonces aquí si veo rigor, el seminario [TPDv] me lo da. Y luego lo traslado a mi vida..., en el colegio, yo veo que es cierto, que salgo de la tertulia del seminario [TPDv] y salgo con fuerza, también es sencillo porque estamos todos ahí y estamos ávidos de estas cosas, es un grupo diverso pero cohesionado en un punto porque yo os conozco muy poco pero veo que tenemos un pensamiento muy común, yo el otro día hice un viaje con Laura y conecto enseguida en este punto, ¿entendéis? entonces yo salgo revitalizado y con ganas y en las comisiones aprendo muchísimo. Parece que no pero sí..., he aprendido de la gente del seminario que ha venido a mi centro, después hablo con los demás directores, como lo organizan y entonces aprendo muchísimo..., y entonces yo de ahí salgo con mucha fuerza y eso ¿cómo lo llevo al centro? Pues yo lo intento aplicar, intento coger a mis compañeros y meterlos y como empiezo de la nada..., pues cogí e hice tertulias con la CoCoPe, y ¿qué conseguí? pues que tengo al 95% del centro de primaria y secundaria emocionados, ha sido leerlos Compartiendo Palabras y el Aprendizaje en la Sociedad de la Formación. Ha sido aprender esto y se ha producido una transformación muy importante en la CoCoPe. Yo empecé con la CoCoPe conforme yo iba yendo al seminario e iba aplicando cosas. Y yo veo en los niños un cambio enorme, veo que hacemos grupos interactivos y que a las dos semanas o tres de hacer GI en inglés tengo a 6, 7 alumnos en tercero de la ESO que en su tiempo libre se bajan a primaria como voluntarios con los papás y una implicación y ganas de estar en el cole increíble porque normalmente un niño de tercero de la ESO sale pitando del colegio y eso está ocurriendo en el colegio y eso es novedoso y muchas cosas más. Yo veo que cambia la manera en la que yo estoy en clase, porque esto, tu lees, te enamoras de estas cosas y lo llevas al aula, que te equivocas, claro y que hay días que dejas de ser dialógico y “te sale la mala uva” también, pero no pasa nada, al día siguiente vuelves a empezar a ser dialógico y no pasa nada. Mi relación en clase con los alumnos ha cambiado mucho, mucho, yo he sido muy autoritario en clase, es decir, yo llegaba y ¡¡qué os calléis!!!! He sido así.... Ahora no pego casi gritos, ¿vale?, pero yo lo veo, yo veo resultados (...). Esto es de buenas a primeras lo que se me ocurre contaros. El impacto que tiene y también cómo enseño a mi hijo, importante, por que dices... ¿cómo me afecta a mi vida? ¿cómo enseñaba al nano? Para que lo sepáis yo tengo algunos nanos con problemas, uno tiene autismo eh., rasgos autistas..., tampoco es que sea, pero vamos..., que tu le ves y se le nota y después tengo otro que tiene ciertas problemillas también..., entonces, ¿cómo le enseño? Yo me siento con el nano y mi forma de trabajar

con él ha cambiado totalmente desde que yo hago estas cosas, entonces yo soy dialógico con mis nanos, tengo más paciencia, porque además sé lo que estoy haciendo y lo estoy haciendo bien, ¿me entendéis? Antes que..., llegas a casa y que tienes..., cansancio, y te enfadabas con el nano porque no hacía las cosas, porque había cansancio, entonces ahora llegas tienes cansancio, pero tienes una referencia, sobre cómo hacerlo, y entonces insistes, insistes, insistes y yo estoy sacando frutos y hemos conseguido sacar un 10 en un dictado. Y ha sido así..., eh..., hay días que no puedo hacerlo pero..., ha cambiado..., igual que decimos que la mama gitana cambia y le ayuda..., pues el papá ingeniero se pone con su hijo y vamos adelante y vamos a por esto, y vamos, y lo leemos y vamos..., tengo más paciencia porque mi cerebro sabe que lo que estoy haciendo es lo mejor, no sólo mi corazón, me entendéis, mi cerebro me dice que estoy llevando el camino adecuado y que así voy a sacar aprendizaje y esto es también una parte buena de ser ingeniero, que somos así muy máquinas de que esto es bueno y hay que hacerlo así, ¿no? Y esta es mi experiencia tanto en el cole como en casa [Edgar_GD2014]

3.5 Red de Amistad, Solidaridad y Libertad

Una de las claves principales que las personas participantes de la TPDv destacan para la transferibilidad de los conocimientos y que permite la implementación de las AEEs, es que se aprende en solidaridad, en un clima positivo y enérgico que genera procesos de relación que incluso, llegan a relaciones de amistad.

Sí, cada sábado que nos reunimos cojo ideas, aclaro dudas, comparto ilusiones y desengaños, me lleno de energía, aprendo, y todo ello influye en mi forma de tratar a los alumnos, de programarme las clases, de relacionarme con los familiares y con mis compañeros [Amanda_E2014]

Durante la lectura del libro de la Amistad Deseada (Giner, 2011) que se realizó varios años en dos comisiones mixtas de trabajo, dialogamos una conceptualización de la amistad, como decíamos, que se podría definir sobre los siete principios del aprendizaje dialógico. Es decir, comentábamos cómo de la misma forma que estos principios nos ayudan a enmarcar la educación en la amistad a la que aspiramos en las aulas, igualmente, con esfuerzo y en coherencia entre lo que decimos y hacemos, poco a poco

se había ido trasladando a algunas de nuestras relaciones. Con mayor o menor profundidad, es algo que se percibe en el ambiente general de trabajo de la TPDv, proporcionalmente relacionado con aquellas que llevan más tiempo.

Un ejemplo claro es que a través de la TPDv se ha ido constituyendo una red que ha permitido al profesorado configurar un trabajo riguroso intercentros que asegura la expansión del proyecto de las comunidades de aprendizaje y sus fundamentos científicos a cada vez más espacios educativos. Bajo ideas y valores de transformación social y solidaridad, la TPDv ha puesto la mirada más allá del trabajo individual de cada uno de los centros; ha asegurado la rigurosidad del proyecto para evitar que otras personas pudieran desvirtuarlo y ponerlo al servicio de intereses que lo alejaran de la solidaridad, transformación y libertad, que este proyecto supone para las comunidades educativas (Folch, 2015). Una de las participantes voluntarias de un centro educativo identifica todo el movimiento socioeducativo que se está viviendo como ‘un reflejo del trabajo en red que está surgiendo y que trasciende más allá del espacio del propio seminario [TPDv] (...), es algo que puede facilitar el cambio que se está pidiendo en los centros, el hecho de que se pueda dar esa conexión entre las personas’ [Paula_GD2014]. Poner los esfuerzos en el *Bien Común* (Mead, 1973) de las comunidades educativas, como comentábamos anteriormente, va constituyendo una red de solidaridad y sentido que envuelve y protege al movimiento educativo valenciano, posibilitando el crecimiento y transformación de los centros como se detalla la *Figura 7*.

Ha influido desde el momento, que me ha dado recursos, argumentos, fuerza y sobre todo el apoyo, y asesoramiento de mis compañeros, cuando no tenía respuestas algunas cuestiones [Fany_E2014/15]

Aunar en la TPDv no solo esta calidad humana y solidaria sino también la calidad científica de esta formación y sus actuaciones, contribuye no solo a la transferibilidad del proyecto a cada vez más centros educativos si no también a un cambio de cultura docente en cuanto a la ética y rigor profesional; este giro dialógico en la formación docente contribuye a la mejora educativa permitiendo cada vez a más profesorado hacer juicios pedagógicamente independientes, basados en la teoría y la investigación de las actuaciones educativas identificadas como capaces de responder a los desafíos del futuro (Toom, 2010).

En una de las evaluaciones del tercer curso realizando la TPDv un participante enviaba la siguiente reflexión:

‘El otro día en la tertulia que hago con mi alumnado de 6º EP, en uno de los debates salió el tema de por qué leer el libro si tenemos la película...; imagínate, alumnado de la era digital, a priori el libro parecía tener la batalla perdida. Una alumna dijo que pensaba que era mucho mejor leer el libro y argumentó: "así evitamos que otros imaginen por ti"...convenció. Eso mismo pensé yo, que suerte tropezar con seminarios de formación como el nuestro [TPDv] que nos permiten, por fin, que nadie imagine por nosotros’
[Josep_E2015]

La TPDv rompe las cadenas que ata al profesorado a conferenciantes ocurrentes, a las modas del momento, a concepciones ideológicas, a los vaivenes de las administraciones educativas. Paulatinamente se ha ido instalando en la educación valenciana un modelo más democrático de formación docente, donde la responsabilidad de educar al profesorado se comparta de manera más equitativa entre escuelas, universidades y comunidades (Zhu & Zeichner, 2013). Este proceso de transformación social docente está asegurando su continuidad y sostenibilidad en el tiempo, porque arraiga sus raíces en las comunidades académicas y educativas verdaderamente interesadas por la mejora de los niños y niñas por encima de cualquier

otro interés y afecto, recuperando así el sentido profundo de la educación y la formación docente.

(...) yo creo que nosotros en cierto modo nos estamos enamorando de nuevo de la educación [Sole_GD2014]

4. Comunidad de investigación CREA como fuente de inspiración: calidad científica y humana

Seguramente son muchas las historias de vida que reflejan la importancia de los sentimientos y especialmente el de la amistad, para la producción científica y social de muchísimas contribuciones de impacto a lo largo de la humanidad. Las que por el momento he tenido la suerte de compartir y dialogar son “En busca de la memoria: el nacimiento de una nueva ciencia de la mente” del premio nobel E. Kandel, “El elogio de la imperfección” del premio nobel Rita Levi-Montalcini y la “Amistad Deseada” (Giner, 2011) sobre el estudio de la amistad en la base de las contribuciones científicas del grupo de investigación CREA. Kandel (2007), entre los relatos de su historia de vida destaca la pérdida de su gran amigo Alden y el gran reto que le supone la superación de ese período para su vida personal pero también, profesional y, que lleva adelante al compartirlo rodeado de amistad y una vida llena de sentido. Leerlo evocaba en mis recuerdos cuando tras perder a mi padre en agosto de 2011, *Maite* vino a impartir una conferencia a Valencia y bajo el brazo traía “Amistad Deseada” (Giner, 2011), que para muchas personas se ha convertido en un libro de profunda inspiración científica y humana. En la primera hoja escribía:

qué los sentimientos de amistad te acompañen y alimenten todas tus ilusiones
(Maite y compañeros/as de CREA. Octubre, 2011).

Venía a mi recuerdo porque no solo me ayudó a entender mejor algunos de mis sentimientos, sino que cinco meses más tarde, al tiempo que avanzaba en la lectura del libro, arrancaba la primera TPDv en febrero de 2011.

El estudio del impacto de la TPDv no estaría completo sino introdujera, aunque sea brevemente, la referencia y fuente de inspiración que el grupo de investigación CREA supone, así como, las relaciones de calidad que han surgido en torno a la red de solidaridad y amistad que tejen entre personas de muy diversos espacios e instituciones (Giner, 2011). Que las contribuciones teóricas y científicas que han dialogado con los participantes de la TPDv, a través de conferencias y seminarios, fueran acompañados de sentimientos de amistad para el cambio social, ha impulsado los retos y la creatividad que supone democratizar y hacer efectivos, sostenibles y apasionantes, los espacios de formación docente. La motivación para emprender la TPDv surge de un sueño unido a la creación de amistades igualitarias (Soler & Flecha, 2010). Todo el relato vivido de la TPDv está impregnado de especial cuidado y coherencia en las relaciones sociales que se promueven, acordes a los valores que deseamos transmitir a las comunidades educativas. Al analizar el relato de cómo se va construyendo la TPDv, el trabajo por una *amistad igualitaria* se convierte en una variable constante. Cuando contribuciones de referencia como Bruner (1997) dicen que, en amistad se aprende más y mejor, guarda plena relación con el libro que me acompañaba en el surgimiento del seminario “Amistad Deseada” (Giner, 2011). Cómo en amistad igualitaria (dialógica, transformadora y deseada) se consigue mayor impacto social. El surgimiento e impacto de la TPDv encierra consigo la combinación de dos teorías (Aprendizaje Dialógico y Socialización Preventiva) que guardan en su base una amistad transformadora, libre, solidaria e igualitaria como la de Ramón Flecha y Jesús Gómez (1965-2006). Todo el

proyecto social y académico que han defendido es tan profundo y coherente con los valores esenciales de la vida, que cuando lo pones en marcha con este mismo sentido y haciendo realidad ambas teorías, su impacto es igualmente transformador.

Desde el inicio de la TPDv el profesor R. Flecha a través del CREA nos ofreció siempre su apoyo a la mejora educativa para todas y todos los niños sin distinción, haciendo posible el acceso de las personas participantes, al saber científico y social acumulado por la humanidad. Los recuerdos son muchos; a continuación, se recoge parte del escrito que uno de los participantes de la TPDv encargado de preparar el cierre de la primera evaluación, le solicitó al profesor Flecha para clausurar el encuentro:

Muchísimas gracias por la invitación a vuestro cierre de seminario, sabéis cómo me entusiasmó venir y compartir esa mañana de sábado con todos y todas vosotras. Sin embargo, y como ya debes imaginar, me es totalmente imposible acudir ya que tengo compromisos previos que me lo impiden. Para el curso que viene, mi sugerencia sería que continuarais trabajando en la misma línea que hasta ahora, tan necesaria para la educación de nuestro país a la vez que poco usual (...). Por favor, haz extensible al resto de las personas del seminario [TPDv] el reconocimiento de lo que habéis conseguido en tan poco tiempo, siguiendo las bases científicas (...). No solamente habéis leído, debatido y dialogado sobre libros científicos, sino que también habéis participado en una gran diversidad de foros y espacios, desde la Conferencia Final de INCLUD-ED en el Parlamento Europeo hasta en una escuela que está desarrollando lo recogido con evidencias científicas por la comunidad internacional como la escuela La Paz. Vuestro seminario es un ejemplo de que en educación las cosas pueden cambiar y están cambiando. Otra "Vilanova" donde referirnos porque, como hemos hecho a lo largo de estos dos días en CIMIE, la investigación y práctica educativas españolas han cambiado para siempre (Flecha_Mail, 8 julio 2012).

En la década de los noventa, P. McLaren escribía sobre la importancia de atender las complejas interconexiones entre la enseñanza, la construcción de la identidad, el desarrollo de las relaciones sociales democráticas y el desafío de la transformación social para contribuir a crear un cuerpo de 'profesores como intelectuales' (Giroux,

1990). Una de las fortalezas de la TPDv han sido las personas y modelos formativos de éxito que a través de las redes de colaboración abiertas por el grupo de investigación CREA hemos podido ir conociendo, mejorando así, día a día, nuestro trabajo.

El impacto de la TPDv es fruto de incorporar en la formación del profesorado evidencias científicas, pero, también de cuidar un espacio formativo en el que impere los mismos valores que decimos desear para las comunidades educativas. Es decir, al transferir la AEE de la TPD se ha prestado atención a los criterios necesarios para respetar el rigor de dicha actuación y también, a los valores y sentimientos que existen detrás de esta forma de hacer formación y educación y, que hemos ido buscando en cada conferencia, artículo, referencia teórica y científica y en cada debate al respecto. Cuando algo “no funciona al 100%” vamos, incluso en ocasiones más de una vez, a los artículos, a los libros, a los relatos y a las evidencias que hay sobre las TPD. Vamos a buscar historias de éxito para que la TPDv incorpore el saber acumulado al respecto a nivel científico, técnico y teórico, pero también, humano, histórico y social.

Una de las participantes de la TPDv tras su primer año realizó una estancia en el centro de investigación CREA y explicaba cómo le animó a volver a enamorarse de la educación, a repensar su poder de transformación y a darle un nuevo sentido a su vocación. Conocer el impacto social que el proyecto comunidades de aprendizaje estaba suponiendo a nivel internacional, así como el rigor, amistad y coherencia con la que el grupo de investigación ejercía su trabajo, contribuye al interés de cada vez más personas por impulsar espacios de “educación y ciencia” en la formación docente. *Carol* relata como uno de sus principales aprendizajes fue que no basta con querer cambiar el mundo sólo en publicaciones, solo a través del discurso, si no también ser igualitario y

consistente en todas las prácticas; ser excelentes en el discurso y en la vida cotidiana (Fernández, 2015).

Grundfest, Purpura, Crain, Marshall y más tarde Kuffle influyeron enormemente en mi carrera. Me cambiaron la vida (...); son ejemplos de la importancia de la relación maestro-discípulo para el desarrollo intelectual. También son un ejemplo del papel que cumplen las influencias casuales y la generosidad de espíritu para alentar a los jóvenes. Por su parte los jóvenes deben empeñarse en tener una mente abierta y en buscar lugares donde los rodeen intelectos de primera línea (Kandel, 2007).

En la TPDv se producían, aunque en otro ámbito, experiencias inspiradas bajo estos mismos valores que relata E. Kandel; por un lado, la generosidad y calidad científica con la que el CREA nos inspiraba y el deseo de cada vez más profesorado por la excelencia científica y humana en la educación valenciana.

Tres años más tarde de poner en funcionamiento la TPDv, ya se observaba cómo se iban rompiendo las relaciones jerárquicas y de poder que suelen haber en los espacios de formación docente, al igual que en la sociedad en general. Una de las frases de mayor calado en la TPDv pasó a ser, 'you and I are good but, together are wonderful' (Montalcini, 2011, p.212); formaba parte de nuestros debates en telegram al tiempo que cada vez aparecía referenciada como lemas de trabajo en las aulas del profesorado y despachos de los equipos directivos de las escuelas participantes.

En el cuarto año de la TPDv se decide dar un paso más. Inspiradas en las contribuciones que CREA había analizado al respecto del feminismo dialógico surge el "Grup de dones Sherezade: dialogant el feminisme". Esta es una iniciativa que ha ido gestándose por el trabajo que hemos ido conociendo del grupo de mujeres SAFO y el grupo de hombres Homes en Diàleg (impulsados por participantes del grupo de investigación CREA), al tiempo que las inquietudes que ya se venían proponiendo desde

muchas de las participantes de la TPDv y desde la Comisión de Modelo Dialógico. El impulso final para que la iniciativa surgiera adelante lo dan una serie de conversaciones y sueños que tienen lugar la noche del 1 de mayo durante la cena de algunas de las maestras participantes en la TPDv. Unos meses más tarde, inspirados en la asociación “Homes en diàleg”, se constituiría el “Grup Tagore”. Ambos grupos, bajo el marco teórico de Socialización Preventiva de la Violencia de Género (Gómez, 2004) y atentos a aquellas evidencias científicas que surgen para la prevención de la violencia y el avance social en relaciones igualitarias, libres y solidarias, ayudan a la construcción de estas relaciones no solo entre las personas participantes de la TPDv si no a través de su impacto en las escuelas que día a día aumentan en la aplicación de actuaciones basadas en evidencias científicas como el modelo dialógico de convivencia y el club de los valientes. Lo hacemos juntos, ‘es gracias a las relaciones y el diálogo con las y los demás que esa intersubjetividad se convierte en la base de nuestras transformaciones’ (Flecha, 1997, pg. 93).

Este relato aguarda los deseos de buscar cada vez una mayor coherencia entre las estructuras y dinámicas sociales que impulsamos, las relaciones personales que vivimos y el mundo que anhelamos. Tendría que poder sugerir cómo el Impacto Social llega cuando se combina calidad científica y humana; esto es lo que inspira CREA.

A continuación, se introducen aquellas evidencias relativas al apartado tres y cuatro:

Evidencia 26. La TPDv se ha convertido en un espacio de referencia por la calidad de las relaciones que promueve y ser un lugar libre de todo tipo de violencia para todas las personas, gracias a mantener vivos constantemente los siete principios del aprendizaje dialógico.

Evidencia 27. La TPDv ha podido transferir interacciones dialógicas de calidad, de impacto en la construcción y recreación colectiva del conocimiento.

Evidencia 28. La amistad, solidaridad y deseos por un mundo mejor, por unas vidas soñadas para todos los niños y las niñas sin distinción, compartido en una red internacional, han sido elementos claves en el liderazgo exitoso de la TPDv.

Capítulo VI _ ¿Es la TPDV un Caso de Éxito?

Tabla 17

Relación de las contribuciones científicas del estudio de caso de la TPDV sobre los objetivos de estudio

Objetivos de Estudio	Elementos Transformadores	Elementos Barrera
<p><i>Objetivo 1. Conceptualizar la TPDV, acorde a principios éticos y científicos, rigurosa en la integración de ADE</i></p>	<p>Rigurosidad y fuentes originales de las lecturas y aportaciones teóricas y científicas trabajadas</p> <p>El sueño anual en asamblea dota de sentido y altas expectativas la mejora educativa y social que se quiere alcanzar</p>	
<p>Evidencia 1. La TPDV se define como un espacio de formación continua del profesorado acorde a las características principales que definen las Actuaciones Docentes de Éxito, en concreto, las tertulias pedagógicas dialógicas al basarse en la formación en evidencias científicas, abierta a toda la comunidad e integradora del marco dialógico del aprendizaje.</p> <p>Evidencia 2. La TPDV define en sus objetivos y principios constitutivos contribuir en aquellos aspectos señalados en la estrategia general de la educación 2030 por la UNESCO en materia de Inclusión Social y desarrollo permanente, que vertebra el sueño que en asamblea se realiza anualmente.</p> <p>Evidencia 3. La TPDV contribuye a la mejora docente del profesorado que trabaja en escuelas de especial dificultad promoviendo actuaciones para la inclusión educativa y social, y, podría promover mayores avances si formara parte específicamente de sus principios éticos y definitorios, la atención especial a grupos vulnerables.</p> <p>Evidencia 4. La TPDV es un espacio de formación continua del profesorado basado en evidencias científicas que obtiene resultados sostenibles en el tiempo debido a las relaciones de amistad y solidaridad fuertes que teje y que producen un creciente impacto social.</p>		
<p><i>Objetivo 2</i></p> <p><i>Elaborar un cuadro de análisis para la identificación en profundidad de casos de éxito en el Impacto Social de la formación del profesorado</i></p>	<p>Establecer el sueño en términos de impacto educativo y social motiva al profesorado a la búsqueda del impacto social</p>	
<p>Evidencia 5. Elaboración y aplicación de un cuadro de análisis que aporta evidencia empírica sobre la medición de las propuestas de formación del profesorado exitosas en términos de impacto social.</p>		

Capítulo VI _ ¿Es la TPDV un Caso de Éxito?

Objetivo 3

Analizar la incidencia de la TPDV en la mejora educativa de las escuelas valencianas implicadas en el caso de estudio

<p>Evidencia 6. La TPDV a través de la formación basada en evidencias científicas contribuye a mejorar los resultados educativos del alumnado, en el aprendizaje instrumental y, especialmente, en la Inclusión Social.</p> <p>Evidencia 7. La TPDV está contribuyendo a un cambio en la conceptualización de las evaluaciones de resultados por parte del profesorado y un mayor interés por las mejoras de resultados en el alumnado, especialmente, en aquellos de mayores dificultades socioeconómicas, lo que parece contribuir a una mejora educativa.</p> <p>Evidencia 8. Existe un mayor impacto de la TPDV en los resultados educativos de los centros cuando se da una mayor implicación en la transferencia de los aprendizajes de la TPDV al centro educativo por parte del equipo directivo.</p>	<p>Reflexionar la evaluación de la formación en términos de mejoras educativas en el alumnado</p> <p>Implicación de los equipos directivos, en la formación o en la transferencia de los aprendizajes</p>	<p>No disponer de acompañamiento por la administración para la aplicación de evaluaciones externas</p> <p>No disponer de instrumentos de evaluación estandarizados para todos los niveles educativos</p>
---	---	--

Objetivo 4. Verificar si la aplicación de la TPDV posibilita la integración de los principios del aprendizaje dialógico a la vida profesional y personal del docente.

<p>Evidencia 9. La TPDV se ha convertido en un espacio de referencia por la calidad de las relaciones que promueve y ser un lugar libre de todo tipo de violencia para todas las personas, gracias a mantener vivos constantemente los siete principios del aprendizaje dialógico.</p> <p>Evidencia 10. La TPDV ha podido transferir interacciones dialógicas de calidad, de impacto en la construcción y recreación colectiva del conocimiento.</p> <p>Evidencia 11. La amistad, solidaridad y deseos por un mundo mejor, por unas vidas soñadas para todos los niños y las niñas sin distinción, compartido en una red internacional, han sido elementos claves en el liderazgo exitoso de la TPDV.</p> <p>Evidencia 12. La TPDV crea un clima de sentido, ilusión y atractivo para todas y todos, que impacta en su productividad educativa y social.</p> <p>Evidencia 13. La TPDV se expande en coherencia a la solidaridad, rigurosidad y creación de sentido que vertebra la red internacional de comunidades de aprendizaje.</p>	<p>Trabajar bajo el marco teórico de Aprendizaje Dialógico y de la Teoría de Socialización Preventiva</p> <p>Elaboración de comisiones mixtas de trabajo conforme a los sueños de la tertulia para el estudio de la transferencia de las AEE a los centros educativos</p> <p>Aplicación en las comisiones mixtas de las actuaciones universitarias exitosas, contextualizadas en la formación continua del profesorado</p>	<p>No participar con las lecturas hechas de la TPDV o participar exclusivamente del trabajo en las comisiones.</p>
---	--	--

Capítulo VI _ ¿Es la TPDv un Caso de Éxito?

Objetivo 5

Estudiar si la TPDv contribuye a la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito a los espacios educativos

<p>Evidencia 14. La TPDv impulsa a los centros educativos a abrir espacios de formación docente basadas en evidencias científicas en el propio centro de referencia.</p> <p>Evidencia 15. a TPDv asegura la transferibilidad rigurosa de las AEE trabajadas en la formación a la realidad de las aulas de los centros educativos al debatirla mensualmente mediante la lectura de las fuentes originales y artículos de impacto científico</p> <p>Evidencia 16. La participación en la TPDv durante al menos dos años (que es el tiempo que menos llevaban las personas entrevistadas en a la primera fase del proyecto) produce transformaciones profesionales que aumenta las actuaciones que el profesorado aplica en el aula, con base científica.</p> <p>Evidencia 18. La TPDv contribuye a crear líderes pedagógicos que impulsan y acompañan a otras personas docentes para acercar las AEE a diversidad de contextos del territorio valenciano</p> <p>Evidencia 19. La TPDv contribuye con propuestas de innovación basadas en evidencias científicas para mejorar la aplicación de AEE en los centros educativos, en espacios de creación dialógica del conocimiento, de subcomunidades de aprendizaje</p> <p>Evidencia 20. La TPDv promueve otros espacios de formación y liderazgo docente con base científica lo que ha supuesto una contribución necesaria para posibilitar el aumento de profesorado formado en evidencias científicas y el aumento de centros que aplican AEE.</p> <p>Evidencia 21. La TPDv produce conocimiento compartido que vincula la evidencia científica en educación con la realidad del aula y, comparte sus producciones a libre disposición de la ciudadanía.</p>	<p>Lectura de las aportaciones teóricas que están en la base de las AEE</p> <p>Creación de un equipo de formadores con aquellas personas participantes de la TPD que leen las bases teóricas, participan de la aplicación de alguna AEE y se adhieren a un código ético de solidaridad</p>	<p>La falta de acompañamiento por parte de los equipos directivos</p>
---	--	---

Objetivo 6

Identificar las contribuciones científicas que la TPDv está suponiendo para la mejora de la formación docente, así como, de las escuelas valencianas.

<p>Evidencia 22. La TPDv realiza una gran diseminación y democratización del conocimiento científico en materia educativa, de impacto tanto en el profesorado como en las comunidades educativas.</p> <p>Evidencia 23. La TPDv contribuye a la creación de innovaciones educativas rigurosas y de impacto en la mejora del alumnado.</p> <p>Evidencia 24. La TPDv aporta profesionales más críticos, libres, autónomos y con mayor vocación científica al debatir estudios y contribuciones científicas, en contraste con la práctica de aula.</p>	<p>Debatir los textos teóricos y científicos promoviendo la curiosidad epistemológica y tratando de responder a nuestras inquietudes docentes desde la voz del libro.</p>	<p>La falta de práctica y formación basada en evidencias y en la investigación en la formación inicial universitaria dificulta una elaboración del</p>
--	---	--

Capítulo VI _ ¿Es la TPDV un Caso de Éxito?

		conocimiento más rápida y concreta.
<p>Objetivo 7 <i>Identificar actuaciones en la política educativa valenciana que se han visto promovidas por el trabajo de la TPDV.</i></p>		
<p>Evidencia 25. La TPDV, ha promovido unos resultados educativos e interacciones que han impactado en algunos documentos de la política educativa valenciana</p> <p>Evidencia 26. El apoyo de la administración educativa a la TPDV ha supuesto un mayor impulso y alcance de su impacto social, así como, fortalecer su sostenibilidad en el tiempo</p> <p>Evidencia 27. Las tertulias pedagógicas dialógicas al basarse en evidencias científicas y el diálogo igualitario, impacta en el contexto, abriendo debates profundos sobre los criterios científicos y éticos que la formación del profesorado requiere para mejorar la educación</p>	<p>Las interacciones productivas con la administración educativa y personas investigadoras</p>	<p>El rechazo de las políticas educativas de las evidencias científicas</p> <p>La falta de acompañamiento por la administración educativa</p>

CAPÍTULO VII

Conclusiones del Estudio de Caso,

La Tertulia Pedagógica Dialógica

A hombros de los Gigantes, de Valencia

Este trabajo constituye una contribución en relación con el importante desafío de la formación del profesorado y su impacto en la mejora educativa y social del alumnado y sus comunidades educativas. La formación del profesorado ocupa cada vez más relevancia en las políticas educativas y existe un consenso mayor en los estudios e informes a nivel internacional que contemplan la calidad docente como un elemento clave de la mejora educativa (Darling-Hammond, 2017; Harris & Sass, 2011; Opfer & Pedder, 2011; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, & Garet, 2008). En la presente investigación se aporta a este debate la reflexión y estudio sobre si la formación del profesorado basada en evidencias científicas contribuye a la mejora educativa y es medible y, perceptible su impacto, no solo educativo sino también, social.

En este sentido, durante la primera fase del proyecto se examinó con mayor profundidad estudios y literatura que aportaba reflexiones al debate sobre cómo medir

con la mayor veracidad posible, la incidencia de la formación y desempeño docente, en la mejora de los aprendizajes del alumnado. El análisis muestra la diversidad de contribuciones que existen al respecto y las dificultades de medición debido a que no se trata de un efecto lineal y directo, sino que implica muchas variables entrelazadas en un sistema complejo. Es un campo apasionante y queda mucho por hacer para entender completamente la forma en que la formación afecta a la capacidad de los docentes para promover el aprendizaje de los estudiantes (Wineberg, 2006; Harris & Sass, 2011).

El trabajo profundiza sobre la conceptualización del impacto social en el campo de la formación docente. A través de las investigaciones existentes en materia de Impacto Social, se presenta un cuadro de análisis de indicadores para la medición del impacto social en la formación del profesorado. Este trabajo ha supuesto valorar cómo las evaluaciones de la formación docente pueden avanzar incorporando análisis más profundos y multidimensionales sobre las mejoras educativas y sociales que generan los procesos de formación, en general, y en este caso, de formación continua docente. Este estudio decide abordar este desafío, aportando alguna contribución que pueda abrir vías futuras en las que seguir indagando sobre cómo contribuir con una formación docente que mejore la educación y la convierta en un elemento clave para la transformación social. En este sentido, las preguntas de investigación que inspiraron el desarrollo posterior del estudio fueron: ¿estructurar la formación del profesorado en base a Actuaciones Docentes de Éxito genera impacto científico, político y social?, *¿ofrece la Teoría del Aprendizaje Dialógico un marco teórico que nos permita resolver los retos de cambio a los que se enfrenta la formación continua del profesorado para ajustarse a las demandas sociales actuales?*

No se han encontrado trabajos de investigación que analicen el impacto científico, político y social de programas de formación continua del profesorado. Considero que abrir espacios de diálogo y análisis en este sentido supone un avance en la mejora de los actuales sistemas educativos

En el marco de la Acción Dialógica y las Teorías Dialógicas del Aprendizaje que desde los años setenta y ochenta proliferan, la investigación sitúa su marco teórico principalmente en la Teoría del Aprendizaje Dialógico y la actuación de formación del profesorado que promueve: la formación dialógica del profesorado. A través de esta formación se abre una vía que asegure una formación del profesorado rigurosa en cuanto a las bases científicas y teóricas que la avalan, así como, que asegure su transferibilidad y una innovación educativa sostenible en el tiempo. Introducir la aplicación de Actuaciones Docentes de Éxito en la formación del profesorado supone aportar a la formación del profesorado mayores criterios de estabilidad a sus diseños.

En esta línea, el estudio presenta un análisis comparativo de estudios de relevancia nacional e internacional en la formación de profesorado e impacto social, y cómo la TPD ofrece respuesta a un mayor número de las características valoradas por el conjunto de los estudios. Inclusive añade otras nuevas, como la participación de la comunidad. Este análisis permite apreciar, desde su teorización, como se va validando la Actuación Docente de Éxito de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas

El estudio, *Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada en Actuaciones Docentes de Éxito: El Caso De La Tertulia Pedagógica Dialógica "A Hombros De Los Gigantes" De Valencia*, contiene el estudio de caso de un programa de formación continua del profesorado, que se viene desarrollando en la Comunidad Valenciana desde el curso escolar 2011/2012.

Un enfoque relevante de este estudio de caso es que se trata de una creación social de la propia acción investigadora (Aiello & JoanPere, 2014). Es decir, que la propia investigación ya está produciendo transformación y acción social. No es un análisis de un caso, es la creación y recreación del caso continuamente, en el debate con la literatura detallada y las voces de las personas participantes. Un análisis pormenorizado, con la incorporación de su relato histórico, ha permitido sistematizar la aportación de la TPDv, reconociendo en su relato, caminos a recorrer de cara a transferir este espacio formativo, a aquellos contextos que lo necesiten.

Las líneas de trabajo con las que contribuye principalmente al debate internacional sobre formación del profesorado son: en primer lugar, la investigación continúa sumando evidencias a estudios anteriores sobre la formación basada en evidencias científicas y su impacto en la mejora del rendimiento escolar y de las comunidades educativas. En segundo lugar, se destaca la incidencia de la TPDv en la transferibilidad de actuaciones basadas en evidencias a la práctica docente. Y, por último, se muestra a través del relato de las personas participantes, la contribución en la formación del profesorado a la creación dialógica del conocimiento para la mejora educativa y social, que dote de sentido la labor docente y contribuya a la expansión dialógica del conocimiento entre las comunidades educativas.

1. Contribuciones científicas del Estudio de Caso de la TPDv al debate internacional sobre la formación docente

La aportación principal del trabajo, y conforme al cual se estructura todo su análisis es, que la formación del profesorado contribuye a la mejora educativa del alumnado escolar en la medida incorpora las evidencias científicas internacionales en materia de

aprendizaje, cohesión social, necesidades educativas especiales, etc. de forma que, el profesorado y las comunidades educativas tienen acceso a las Actuaciones Educativas de Éxito.

Este apartado del estudio relaciona la calidad docente a la calidad de la formación que recibe. Es decir, si espacios formativos como la TPDv genera impacto docente y por ende mejora la calidad educativa. Este tipo de reflexión dota de autonomía a los sistemas educativos, para que más allá de otras variables incidentes contextuales, podamos encontrar claves que sean efectivas al tiempo que transferibles a la diversidad de comunidades educativas y territorios. Esta forma de abordar el debate al respecto de la calidad docente y su incidencia en la mejora educativa, permite encontrar contribuciones que, aunque sea en diferentes grados de mejora, en función de esas otras variables contextuales, aseguremos al máximo posible, que se promueva transformación educativa y social, es decir, avance y mejora en la vida de los niños y de las niñas.

En *segundo lugar*, realizar la investigación conforme a un estudio de caso, exitoso, en el marco del enfoque comunicativo y narrativo de investigación, ha posibilitado *sistematizar una propuesta de formación del profesorado, de utilidad para su posible transferibilidad*. Es decir, por un lado, se ha podido contrastar y poner en diálogo continuo durante todo el trabajo, la TPDv con los estudios y aportes teóricos y científicos más relevantes en materia de formación del profesorado e impacto social. Conscientes de que no todos los estudios quedan reflejados en el presente trabajo, al menos sí aquellos que responden a criterios de impacto científico o social reconocido en contribuciones teóricas y/o científicas; estudios y tentativas de análisis sobre la formación del profesorado y la mejora educativa por resultados y no por encuestas de

satisfacción, con impacto científico y/o social, de reconocimiento nacional y/o internacional; y, por último, estudios que incorporan la transformación docente y la coherencia profesional como factor incidente de la calidad del profesorado y la mejora educativa. Este estudio ofrece aportaciones a la calidad docente, no como un cúmulo de rasgos y características cerrado, sino, como un proceso de transformación e interacción dialógica en red con otros profesionales y comunidades educativas, que aseguran la transferibilidad de actuaciones educativas a las escuelas y comunidades, consistentes en la mejora educativa.

Tanto en las entrevistas como en los análisis más descriptivos de los centros educativos objeto de estudio, aparece de manera reincidente que la clave está en la introducción de una formación del profesorado basada en evidencias científicas, pero no de forma aislada, sino organizada y acompañada por una red de trabajo colectivo que posibilita la recreación y análisis de las actuaciones educativas de éxito para lograr su implantación con la mayor rigurosidad posible. La red de solidaridad facilita y hace posible esta transferencia cuidando la ilusión y la superación conjunta de las barreras. Esta recreación colectiva de las actuaciones basadas en evidencias científicas hace posible el puente entre las evidencias científicas y teóricas, las prácticas cotidianas del aula y los sentimientos de las comunidades educativas.

Este contexto en el que se aborda el conocimiento científico ha dado lugar a una tercera conclusión sobre la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito trabajadas. Al organizar la TPDv junto con otras actuaciones universitarias de éxito, contextualizadas en un contexto de formación continua del profesorado, se estructura y sistematiza un trabajo de las actuaciones educativas de éxito que favorece su puesta en práctica en los centros educativos. Cuando la creación del conocimiento es colectiva,

en actuaciones que dan buenos resultados y que permiten la creación y recreación por parte del docente en sus contextos educativos, aumenta la transferibilidad. Ya se analizó en el tercer capítulo, a través de otros estudios, cómo las redes de confianza y participación conjunta puntuaban con un mayor índice de transferencia de las actuaciones en las que el profesorado se formaba, que a través de manuales de buenas prácticas o eventos puntuales. Las redes de colaboración que la TPDv impulsa y, otras con las que establece contacto, son un elemento clave para asegurar la aplicación de los contenidos de la formación en los espacios educativos.

La *cuarta* aportación relevante del trabajo es un *cuadro de análisis de indicadores del impacto social de la formación del profesorado en las comunidades educativas*. Acorde a las contribuciones teóricas y científicas que en la actualidad se están trabajando, muy especialmente desde las aportaciones elaboradas por el proyecto marco europeo IMPACT-EV (2014-2017) y, los trabajos concernientes a la valoración de impactos educativos, muy especialmente atendiendo al proyecto marco europeo INCLUD-ED (2006-2011), se ha elaborado una propuesta que permite recoger el impacto educativo, científico, político y social de la formación del profesorado en las comunidades educativas, desde una perspectiva multidimensional y atendiendo a la complejidad del sistema que rodea el reto del enseñar y el aprender. Esta contribución permite, evaluar y promover espacios de formación docente que inciten la transformación social y la posibilidad de políticas educativas de formación docente al servicio de las comunidades y su mejora educativa y social. En este estudio, el cuadro de análisis se ha utilizado con un enfoque descriptivo del impacto generado por la TPDv en la educación valenciana. Ha servido para identificar y aportar mayores evidencias que lo valora como un caso de éxito transferible a otros contextos, en los que poder generar impactos sociales

similares. Una posible utilidad en el futuro sería, en coherencia con la medición de impacto social tomada como referencia del repositorio de Investigaciones de Impacto Social, SIOR, sería estudiar la forma de dotar de medición al cuadro de análisis ofreciendo una puntuación adecuada a los indicadores. Esto permitiría, valorar y comparar los índices de impacto social de la diversidad de casos en la formación docente.

La cuestión de *la medición del impacto educativo* ha sido una de las aportaciones más complejas, al tiempo que influyente, que presenta el estudio. Ha sido compleja por el reto de valorar medidas que pudieran ser lo más veraces posibles. Para ello y a grandes rasgos, se han cruzado datos relativos a los resultados de las evaluaciones diagnósticas; datos del índice socio económico de los centros educativos participantes de la formación y su puntuación en las áreas instrumentales con respecto a la media; el índice de transferibilidad de las AEE al centro educativo; y, el relato del profesorado implicado en la actividad formativa, desde un enfoque comunicativo. Entre las consideraciones más destacables de incidencia en el impacto educativo han sido: la implicación del equipo directivo con la acción formativa, no necesariamente asistiendo a la actividad, sino también transfiriendo los aprendizajes del profesorado asistente a la formación; la transferencia del espacio de formación de la TPD al centro educativo para el claustro y la comunidad educativa; y la ilusión y compromiso con los resultados educativos y las altas expectativas, que las personas participantes ha relatado en las entrevistas y cuestionarios diciendo que: la participación en la TPDv ha supuesto un cambio en la conceptualización de la evaluación de los resultados y la acción docente. Así como dos de los centros analizados ya contaban con una historia de compromiso con los resultados y evaluaciones del alumnado, en la otra mayoría, no se tenía en cuenta o se

estaba iniciando un interés por los mismos, o incluso, las evaluaciones estaban consideradas peyorativamente.

La TPDv posibilita la integración de los principios del aprendizaje dialógico a la vida profesional y personal del docente y así lo expresan las personas participantes a lo largo del apartado tres, en el capítulo sexto. La integración de estos principios posibilita un aumento de la coherencia profesional y personal en su día a día como docentes. Los elementos más potentes que destacan las personas participantes y que hace posible esta transformación son: la excelencia y rigor científico de las lecturas que se realizan unido a la creación dialógica del conocimiento que incentiva la curiosidad epistemológica y la recreación del conocimiento en las aulas, lo que se traslada a la forma de abordar los aprendizajes por el alumnado. Esta es una de las características reconocidas también en el estudio sobre el impacto de la formación del profesorado basada en evidencias científicas en Finlandia (Toom, et al., 2010). Otro de los elementos que se destaca es, el diálogo siempre moderado hacia la esperanza, la ilusión y la expresión libre de los sentimientos. Estas interacciones posibilitan un espacio acelerador de la transformación personal y social que teje un clima de solidaridad e incluso de amistad. Valores y sentimientos que se han ido construyendo paulatinamente alrededor de la tertulia. Por tanto, los siete principios del Aprendizaje Dialógico actúan como criterios que ayudan a generar contextos que propicien estas relaciones y a reflexionar nuestras relaciones en términos de amistades dialógicas igualitarias que hacen posible la transformación para el impacto social (Giner, 2011).

Otro aspecto que destacar del estudio de caso es la sostenibilidad en el tiempo de la TPDv, que ha promovido transformaciones personales y sociales más profundas, porque existe una mayor formación y conocimiento, al tiempo, que relaciones potentes con las

que impulsar cada vez más sueños. Este clima de creación social ha dado lugar a la proliferación de más TPD “A hombros de los gigantes” en el contexto valenciano, la posibilidad de nutrir la creación de un equipo de formadores en Actuaciones Educativas de Éxito en Valencia, que posibilite transferir en mayor medida estos aprendizajes también, a otros centros educativos no participantes de la TPDv, así como, un grupo de mujeres (Grupo feminista Sherezade) y de hombres (Grupo de hombres en diálogo, Tagore), con el sueño de hacer de las escuelas espacios libres violencia.

Otra de las conclusiones importantes al respecto del impacto político y científico evaluado en este espacio de formación del profesorado es, la relevancia de la *‘interacciones productivas’* con otros agentes para desarrollar transformaciones sociales. La TPDv se ha caracterizado por establecer interacciones, tanto con la administración educativa, como con personas investigadoras del grupo CREA de la Universitat de Barcelona. El trabajo en interacción con ambas instituciones ha posibilitado un mayor impulso e impacto del espacio formativo. Por un lado, estas interacciones han posibilitado tejer una mayor red, tanto en el territorio por parte de la administración educativa, en concreto, del Servicio de Formación del Profesorado y, por otro lado, a nivel nacional, a través de las personas investigadoras. Recibir el acompañamiento y asesoramiento de las personas investigadoras, ha posibilitado aportar una mayor rigurosidad al trabajo y, reflexionar conjuntamente sobre las dificultades en la transferibilidad de determinadas actuaciones. Este trabajo conjunto ha impactado en contribuciones científicas y políticas, tal y como se ha analizado en el Capítulo VI.

Por último, cabría destacar uno de los impactos inesperados más relevantes a considerar en investigaciones futuras en mayor profundidad. La TPDv está suponiendo

un espacio de creación de sentido y relaciones de amistad y trabajo libres de todo tipo de violencia y, basadas en la solidaridad. La TPDv es un espacio que impulsa altas expectativas para todas y todos. Esto, unido al trabajo en la coherencia y la solidaridad, ha hecho de andamiaje para que algunas personas estén transformando sus relaciones de amistad y personales en relaciones igualitarias libre de todo tipo de violencia de género. Este impacto impulsó la creación del grupo de mujeres “Sherezade: dialogando el feminismo” que ya está aportando muchas mejoras en la superación de la violencia, tanto por parte de las profesoras como por parte de las chicas y los chicos con los que trabajan en los centros educativos. Trabajar por hacer posible que toda niña y todo niño sin distinción puedan alcanzar sus sueños, revierte también en que el profesorado busque sus propios sueños de vida.

2. Factores de transferibilidad del Caso de Estudio,

“La Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia”

A continuación, presentamos un resumen de aquellos factores de transferibilidad que, a modo de contribución práctica, pueden ayudar a replicar espacios de formación dialógica del profesorado basados en criterios científicos.

En primer lugar, presentamos la relación de factores incidentes en todos los estudios analizados y que la Formación Dialógica del Profesorado recoge y añade alguna característica más. Esta primera relación tendrá un carácter más general. En segundo lugar y, fruto de la sistematización realizada del estudio de caso de la TPDv, se presenta una relación concreta de aquellos factores incidentes en el éxito de ésta, conceptualizados en el trabajo como los elementos transformadores para el desarrollo exitoso de la TPDv.

Criterios generales para el desarrollo de espacios de formación dialógica del profesorado a través de las TPD:

- Creación dialógica del conocimiento: desarrollar sobre la práctica docente las contribuciones científicas y teóricas de mayor rango
- Formación del profesorado evaluada por la mejora de resultados del alumnado e impacto social (mejora de las comunidades educativas)
- Transferibilidad de las prácticas educativas exitosas a través de redes de confianza entre el profesorado
- Formación dirigida a promover maestros eficaces y liderazgo docente colectivo
- La creación de puentes de conexión entre la investigación educativa, las corrientes teóricas y la práctica educativa
- La participación del profesorado en proyectos de investigación acerca de la enseñanza para recrear actuaciones educativas de éxito
- La participación en Tertulias Pedagógicas Dialógicas como actuación de éxito que contribuye a la coherencia profesional, al desarrollo de la transformación personal y social
- Relevancia en dotar de atractivo la profesión docente
- Formación del profesorado abierta a la participación de las familiares, voluntariado, asesorías, vecindad y otros miembros de la comunidad educativa a través de la construcción interactiva de significados
- Formación del profesorado en Actuaciones Educativas de Éxito
- Aplicación de las Actuaciones Docentes de Éxito en la formación del profesorado

Factores incidentes en el éxito del Impacto Social del Estudio de Caso de la TPDv:

- Lectura de las fuentes originales de aquellas contribuciones que están en la bases teóricas y científicas de las AEE y de las recomendaciones internacionales más relevantes en materia educativa en la diversidad de temas de interés;
- Trabajar bajo el marco teórico de Aprendizaje Dialógico y de la Teoría de Socialización Preventiva, para un diseño en coherencia al mismo, de todo el espacio formativo;
- Los siete principios del aprendizaje dialógico como indicadores de medida de las dinámicas del grupo establecidas para generar conocimiento de impacto social;
- Debatir los textos teóricos y científicos promoviendo la curiosidad epistemológica y tratando de responder a nuestras inquietudes docentes desde los argumentos del libro y artículos científicos.
- El sueño anual en asamblea que dota de sentido y altas expectativas la mejora educativa y social que se quiere alcanzar, en este caso en la Comunidad Valenciana;
- Establecer un sueño colectivo en términos de impacto educativo y social motiva al profesorado a la búsqueda del impacto social;
- Reflexionar la evaluación de la formación en términos de mejoras educativas en el alumnado;
- Implicación de los equipos directivos, en la formación o en la transferencia de los aprendizajes del espacio formativo;
- Elaboración de comisiones mixtas de trabajo conforme a los sueños de la tertulia para el estudio de la transferencia de las AEE a los centros educativos;

- Aplicación en las comisiones mixtas de trabajo de la TPDv de las actuaciones universitarias de éxito, contextualizadas en la formación continua del profesorado;
- Creación de un equipo de formadores con aquellas personas participantes de la TPD para la promoción del liderazgo dialógico: personas que leen las bases teóricas, participan de la aplicación de alguna AEE y se adhieren a un código ético de solidaridad;
- La creación e impulso de interacciones productivas con la administración educativa y personas investigadoras

3. Líneas de investigación futura

El proyecto finaliza con dos propuestas breves sobre la investigación futura que permita seguir superando los retos que nos plantea el campo de medición de la formación docente por nivel y tipo de mejoras alcanzadas por el alumnado.

En primer lugar, considero que en próximas investigaciones habría que plantear la posibilidad de embarcarse en un estudio longitudinal a largo plazo, especialmente con lo que respecta al impacto educativo. Tras el análisis del presente trabajo y viendo las dificultades y todas las variables incidentes que dificultan medir con exactitud el impacto educativo que genera un espacio de formación docente, ésta podría ser una manera de aminorar variables contextuales que influyen, pero no de manera decisiva. Un estudio longitudinal a largo plazo podría difuminar sus efectos y situar más atención en si la inclusión de Actuaciones Docentes de Éxito genera con cierta sostenibilidad en el tiempo, mejoras educativas. A este análisis sería importante introducir un enfoque de

evaluación comunicativa de impacto social a través de la Recreación Dialógica del Conocimiento (DRK) (Oliver, 2014)

Otro factor importante que resaltar y a continuar analizando en el futuro ampliando la muestra al respecto, es el índice de Inclusión Social. Por un lado, porque en este estudio concreto la muestra ha sido poco representativa pero la mejora es muy significativa, por lo que es interesante indagar en este aspecto. Por otro lado, porque este indicador resulta muy relevante para asegurar y afianzar las contribuciones que este espacio formativo quiere realizar con relación a la estrategia general de la educación 2030, de la UNESCO. Por último, porque es uno de los principios claves de las tertulias pedagógicas dialógicas, respecto a una formación del profesorado en altas expectativas, que contribuya a la transformación social.

El diecisiete de junio de 2011 se iniciaba una epifanía de impacto social en la Comunidad Valenciana, o al menos, en muchas de nuestras vidas, entre ellas la mía. Ese día se soñó...

Se soñó el seminario, que ha podido tejer relaciones que están ilusionando intensamente muchas otras creaciones sociales.

En las conversaciones en torno al sueño estaban..., el brillo intenso de aquella amistad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. doi: 10.1086/508733
- Adam, B. (1998). *Timescapes of Modernity: The Environment and Invisible Hazards*. Londres: Routledge.
- Aguillo, I.F., Bar-Ilan, J., Levene, M., & Ortega, J.L. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85, 243-256.
- Aiello, E. & Joanpere, M. (2014). Social creation. A new concept for social sciences and humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3, 297-313. doi:10.4471/rimcis.2014.41
- Akande, a. (2001). "Child abuse: Focus on a team approach for school teachers and counsellors". *Early Child Development and Care*, 169(1), 69-84.
- Alton-Lee, A. (2011). (Using) evidence for educational improvement. *Cambridge Journal of Education*, 41, 303-329. doi:10.1080/0305764X.2011.607150
- Alvarez, P. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito* (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Retrieved from http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf
- American Psychological Association (2015). *Publication manual*. American Psychological Association.

- Apple, M., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata
- Asia Society (2015). Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession (Final report). Metlife Foundation & Pearson Foundation
- Ashton, P., & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 2-8.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009) El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. doi: 10.1174/113564009788345826
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bacher-Hicks, A., Chin, M., Hill, H., & Staiger, D. (Working Paper). Explaining Teacher Effects on Achievement Using Measures from Multiple Research Traditions. Harvard University, Cambridge, Massachusetts
- BaGinsky, m. (2000). "training teachers in child protection". *Child Abuse Review*, 9 (1), 74-81.
- Beck, U., (1998). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: SIGLOXXI
- Boaz, A., Fitzpatrick, S., & Shaw, B. (2009). Assessing the impact of research on policy: a literature review. *Science and Public Policy*, 36 (4), 255-270.
- Bolívar, Antonio. (2012). Una política educativa basada en evidencias. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 211

- Bornmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 217-233. doi:10.1002/asi.22803
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. doi: 10.3102/0162373709353129
- Broom, A., Kelly H. & Philip T. (2009). The role of gender, environment and Individual biography in shaping qualitative interview data. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(1), 51-65. doi: 10.1080/13645570701606028
- Brown, C. (2012). The policy-preferences model: a new perspective on how researchers can facilitate the take-up of evidence by educational policy makers. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(4), 455-472.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.
- Buchberger, B., Niehoff, A., Obrist, P., DeKoekoek-Doll, P. & Dünser, M. (2000). Clinically and mammographically occult breast lesions: Detection and classification with high-resolution sonography. *Seminars in Ultrasound, CT and MRI*, 21(4), 325-336 doi:10.1016/S0887-2171(00)90027-1
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública. *Política y sociedad*, 42(1), 197-225.
- Cazden, C. B. (2003). Classroom Discourse: Courtney B. Cazden and Sarah W. Beck. In Handbook of discourse processes (pp. 170-202). Routledge. Cicourel, A. V. (2011). *Método y medida en sociología* (Vol. 7). CIS.

- Clotfelter, Charles T., Helen F. Ladd and Jacob L. Vigdor. 2006. "Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness," *Journal of Human Resources* 41(4): 778- 820. doi: 10.3368/jhr.XLI.4.778
- COM (2006). Report on efficiency and equity in European education and training systems. Committee on Culture and Education
- COM (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the commission to the council and the european parliament
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. doi:10.3102/0013189X019005002
- D'Angelo, E., & Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 55-71.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006). *Doing collective biography*. NY: Mc Graw Hill Education
- Darling-Hammond, L., (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. *Alliance for Excellent Education*. Retrieved from <http://www.all4ed.org>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.

- Davies, H., Nutley, S., & Walter, I. (2007). Academic Advice to Practitioners—the Role and Use of Research-Based Evidence. *Public Money and Management*, 27(4), 232-235.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Denzin, N. (2013) Assumptions of the method. En SAGE, *Biographical Research*, vol 1, 63-77. London: SAGE Library o research methods.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry* (Vol. 2). London: Sage Publication.
- Denzin, N. (2014). *Interpretive autoethnography*. Los Angeles, CA: Sage
- Donovan, C. (2007). Future Pathways for Science Policy and Research Assessment: Metrics vs Peer Review, Quality vs Impact. *Science and Public Policy*, 34 (8), 538–42.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Malden: Blackwell Publishing.
- Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C., & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 5-13.
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard educational review*, 75(1), 25-41
- Escudero, J.M., González, M. T., Rodríguez, María J. (2013). Improvement of educational equity & teacher training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234. DOI: 10.4471/remie.2013.14
- Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.

- Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. (2002). *American Psychologist*, 57, 1060–1073.
- Eysenck, H. J. (1976): *Case Studies in Behaviour Therapy, edited and Introduced by Eysenck*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Feng, Li. (2005). *Hire Today, Gone Tomorrow: The Determinants of Attrition Among Public School Teachers*. Unpublished. Tallahassee: Florida State University.
- Fernández, C. (2015). One Week in CREA (Community of Research on Excellence for All). *Qualitative Inquiry*, 21(10), 941-947. doi: 10.1177/1077800415614031
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., ... & Thorp, J. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice*. London: University of Sussex & Demos.
- Flecha, R., & Gómez, J. (1995). *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno. Barcelona: El Roure*.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., (1997) Los profesores como intelectuales: hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 29, 67-76
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED project: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (6th Framework Programme: Citizens and Governance in a Knowledge- Based Society. CIT4-CT-2006-028603)*. Brussels, Belgium: Directorate-General for Research, European Commission.
- Flecha, R., Steinberg, S. (Coord.) (2009) Monográfico Pedagogía Crítica del S. XXI. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad*

de la Información, 10(3),

https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72814/1/Monografico_completo.pdf

Flecha, R., (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7 – 20. doi: 10.1080/09620214.2011.543849

Flecha, R., García, R. & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. [Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons]. *Revista de Educación*, 360, pp. 140-161. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43, 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068

Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative Methodology: Successful Actions and Dialogic Politics. *Current Sociology*, 62(2), 232-242. doi:10.1177/0011392113515141

Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Successful Actions in Universities. Towards Excellence Taking the Best Universities as a Model. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131–150. doi:10.4471/remie.2014.08.

Flecha, R. (2014a) “Buenas prácticas: Cómo lograr impacto en los proyectos del Reto 6.” [Good practices: How to achieve impact in the projects of the Challenge 6]. In *H2020: Informative session about Challenge 6*, ed. FECYT and European Commission. Bilbao: Universidad de Deusto (24 January 2014).

Flecha, R. (2014b). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.

Flecha, R. (2014c, February, 27). [Debate general]. Impacto social. La investigación científica que mejora la sociedad. [Message 1]. [Online forum comment].

Retrieved from <http://amieedu.org/debate/index.php?topic=120.0>

Flecha, R. (2014d, May 17). [Debate general]. Impacto social: La investigación científica que mejora la sociedad. [Message 1]. [Online forum comment]. Retrieved from http://amieedu.org/debate/index.php?action=profile;area=showposts;s_a=topics;u=11

Flecha, R. (2014-2017). *IMPACT-EV: Evaluating the impact and outcomes of European SSH research* (7th Framework Program, Socio-economic Sciences and Humanities. Project No 613202). Brussels: Directorate- General for Research & Innovation, European Commission. Retrieved from IMPACT-EV website <http://impact-ev.eu/>

Flecha, R. (2014e). Using Mixed Methods From a Communicative Orientation: Researching With Grassroots Roma. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 245–254. Doi:10.1177/1558689814527945

Flecha, R. (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Nueva York: Springer.

Flecha, R., Soler-Gallart, M., & Sordé, T. (2015). *Social impact: Europe must fund social sciences*. *Nature*, 528, 193. doi: 10.1038/528193d

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Madrid: SIGLO XXI

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: SIGLO XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Frost, D. (2013) *Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge*, HertsCam Occasional Papers April 2013, HertsCam Publications,

www.hertscam.org.uk.

Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: Cinterfor/OIT

Gallart, M. S. (2017). *Achieving Social Impact: Sociology in the Public Sphere*. Springer.

Llamas, J. L. G. (1998). la formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*, 1, 129-158. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1112222369?accountid=15297>

García, JL., (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Revista de Educación*, 333, 463-480

García-Carrión, R. (2015). Transforming education through teacher leadership. *Hipatia Press* 3(2), 219-222. doi:10.17583/ijelm.2015.1588

García-Montalvo, J. & Gorgels, S. (2013). Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: Resultados a partir del TEDS_M, en TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. IEA: Informe español. Volumen II. Análisis secundario. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 11-39.

García-Yeste, C. (2014). Overcoming Stereotypes Through the Other Women's Communicative Daily Life Stories. *Qualitive Inquiry*, 20(7), 923-927. doi:10.1177/1077800414537218

Gardner, J. (2011). Educational research: what (a) to do about impact!, *British Educational Research Journal*, 37(4), 543-561. doi: 10.1080/01411926.2011.596321

Garfield, E. (1955). Citation indexes for science: a new dimension in documentation through association of ideas. *Science* 122, 108-111

- Garfield, E. (2005). The Agony and the Ecstasy: the History and the Meaning of the Journal Impact Factor (2005). In *Fifth International Congress on Peer Review in Biomedical Publication, in Chicago, USA*.
- Garfield, E. (2006). Citation indexes for science. A new dimension in documentation through association of ideas. *International journal of epidemiology*, 35(5), 1123-1127.
- Garfield, E. (2007). La evolución del Science Citation Index. *Internacional Microbiología*, 10, 65-69.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in experimental social psychology*, 21, 17-56. doi:10.1016/S0065-2601(08)60223-3
- Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu
- Gil, L. V. (2006). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 10(9). Retrieved from <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2685/1895>
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507. doi:10.3102/00028312037002479
- Goldman, J.D.G. (2007). "primary school students-teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Educational Research*, 46(6), 534-540.

- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure
- Gómez, J., Latorre, A., Flecha, R., & Sánchez, M. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica [Critical Communicative Methodology]*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- González, M., García, J.A., & Padrós, M. (2016). *De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Gonick, M., Walsh, S. & Brown, M. (2011). Collective biography and the question of difference. *Qualitative Inquiry*, 17 (8) 741-749. DOI: 10.1177/107780041142111
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 30(3), 466-479. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.12.006
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista educación*, 339 (84), 43-58
- Hargreaves, A & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), pp. 3-41. DOI: 10.1177/0013161X05277975
- Hargreaves, D. H. (2007). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The teacher training agency lecture, 1996)*. In M. Hammersley (ed.) (2007). *Educational research and evidence based practice*. Milton Keynes: Open University. Sage.

- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812. doi: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.009
- Hartup, W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. ERIC Digest. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345854.pdf>
- Haunschild, R., & Bornmann, L. (2015). Publishing: Criteria for Nature Index questioned. *Nature*, 517(7532), 21-21.
- Haunschild, R., & Bornmann, L. (2016). How many scientific papers are mentioned in policy-related documents? An empirical investigation using Web of Science and Altmetric data. *Scientometrics*, 1-8.
- Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., Oancea, A., Pring, R., & Spours, K. (2004). The Nuffield Review of 14-19 Education and Training Annual Report 2003-04. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541836>
- Hayward, G., Hodgson, J., Oancea, A., Pring, R., Spours, K., Wilde, S., & Wright, S. (2006). *Nuffield Review of 14-19 Education and Training*. Oxford: University of Oxford.
- Head, B. W. (2008). Three lenses of Evidence-Based policy. *Australian Journal of Public Administration*, 67(1), 1-11. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541836>
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American educational research journal*, 42(2), 371-406.
- Hoeffel, C. (1998). Journal impact factors. *Allergy*, 53(12), 1225-1225.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó

IMPACT-EV Consortium (2014). State of the art in the scientific, policy and social impact of SSH research and its evaluation (Report No.1). FP7 2014-2017. Retrieved from <http://impact-ev.eu/wp-content/uploads/2015/08/D1.1-Report-1.-State-of-the-art-on-scientific-policy-and-social-impact-of-SSH-research-and-its-evaluation.pdf>

IMPACT-EV Consortium (2014). Impact evaluation of FP6 (last call) and FP7 SSH research projects (Report No.3). FP7 2014-2017. Retrieved from <http://impact-ev.eu/wp-content/uploads/2015/08/D3.2-Report-3.-Impact-evaluation-of-FP6-last-call-and-FP7-SSH-research-projects.pdf>

Jacob, BA, y Lefgren, L. (2004). El impacto de la formación del profesor de Rendimiento de los estudiantes: evidencia cuasi-experimental. *Diario de Recursos Humanos*, 39 (1), 50-30

Kandel, E (2007). *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Madrid: Katz Editores

Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. doi: 10.3102/0013189X028004004

McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (No. 37.013). Graó.

Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.

Korthagen, F., Loughran, J., & Rusell, T. (2206). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Elsevier*, 22(8), 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M.A: Cambridge University Press
- Libera Bonilla, B. E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15(3), 0-0.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989.) Ethics: The Failure of Positivist Science. *The Review of Higher Education*, 12(3), 221-240. doi:10.1353/rhe.1989.0017
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage publications.
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131. doi: 10.1080/17508487.2013.781515
- Levi-Montalcini, R. (2011). *Elogio de la imperfección*. Barcelona: Tusquets Editores
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). Literacy: Reading the word and the world. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 8-10.
- Macintyre, S. (2010). *The Poor Relation. A History of Social Sciences in Australia*. Australia: Melbourne University Press.
- Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35). Retrieved from https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16359/file_1.pdf?sequence=1
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: la revolución de los datos masivos*. Turner.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós
- Meagher, S.M. (1991) MacIntyre and Habermas in Conversation: Towards a Dialogic Narrative Approach to Ethics, PhD thesis, State University of New York.

- MEC (2013). TEDS-M. Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. IEA: informe español. Volumen II. Análisis Secundario. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEC (2014). ¿Qué determina la calidad de los profesores? El rol de los cursos de formación y la motivación. *Boletín de educación educaine*, 30, pp. 1-3.
- Méndez, I. (2015). Prácticas Docentes y Rendimiento Estudiantil: Evidencia a partir de PISA 2012 y TALIS 2013. *La Rioja: Fundación Santillana, Gobierno de La Rioja e Instituto Nacional de Evaluación Educativa*.
- Mercer, N., Hargreaves, L., García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia editorial.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Simon & Schuster.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2010). The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation. *IZA Discussion Paper No. 4999*.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of universities. Brighton, United Kingdom: Science and Technology Policy Research Unit, University of Sussex.
- Molas-Gallart, J., & Tang, P. (2011). Tracing 'productive interactions' to identify social impacts: an example from the social sciences. *Research Evaluation*, 20(3), 219-226. doi:10.3152/095820211X12941371876706
- Montalvo, J., & Gorgels, S. (2013). Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M.[Quality of teachers, quality in teaching and learning: results based on the TEDS-M.]. *TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros*.

Informe español, 2, 11-39.

http://84.89.132.1/~montalvo/wp/02_TEDS_M_maqueta_montalvo.pdf

Folch, T. M. (2015). Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.010

National Education Association. (2011). Transforming teaching: Connecting professional responsibility with student learning. *Washington, DC: NEA. Retrieved, 8, 13.* Nuffield foundation (n.d.). Retrieved from <http://www.nuffieldfoundation.org>

Nutley, S., Jung, T., & Walter, I. (2008). The many forms of research-informed practice: a framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53-71. doi: 10.1080/03057640801889980

OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

OECD (2013). THALIS 2013 Results: an international perspective on teaching and learning, THALIS. Retrieved from: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:ef3155dc-9514-4df6-851d-b4945fcc9116/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf>

OECD (2015). Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success. *Teaching in Focus*, 10. Retrieved from: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5js4rv7s7snt-en.pdf?expires=1530135505&id=id&accname=guest&checksum=993316698F1EC10CF7F719D56B47DBF2>

- Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood: The dialogic recreation of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908.
- Oliver-Trobat, M. F., Urbina-Ramírez, S., & Forteza-Forteza, D. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2)
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Padfield, C. (2008). El fomento y la medición de la " Tercera Misión" en las instituciones de educación superior. *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (Indicadores y Metodología de Clasificación Europeos para la Tercera Misión de la Universidad) 2008-2011*
- Padrós, M., Aubert, A.; Melgar, P., (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-82. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135013577006.pdf>
- Papasotiriou, C., & Hannan, A. (2006). The impact of education research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers. *Teacher Development*, 10(3), 361-377.
- Parrilla Latas, Á., & Moriña Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (339), 517-539. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/11441/66853>
- Penfield, T., Baker, M.J., Scoble, R., & Wykes, M.C. (2014). Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review. *Research Evaluation*, 23 (1), 21-32.
- Pollard, A., & Oancea, A. (2010). Unlocking learning? Towards evidence-informed policy and practice in education. In *Final report of the UK strategic forum for research in education*. London: SFRE. Retrieved July (Vol. 17, p. 2011).

- Popper, K. (1972). La lógica de las ciencias sociales. In T. Adorno et. alt. (Eds.), *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (pp 101-119). Barcelona: Grijalbo.
- Popper, K. (1980). La lógica de la investigación científica. Madrid: Editorial Tecnos
- Popper, K.(1989). *La lógica de la investigación científica*. REI
- Pring, R., Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., Oancea, A., Rees, G., Spours, K., & Wilde, S. (2012). *Education for All: the future of education and training for 14-19 year-olds*. Routledge.
- Puigvert, L. (2016). Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. *RIMCIS-International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2016, 5, (2), pp. 183-203.
- Puigvert, L., Valls, R., Garcia Yeste, C., Aguilar, C., & Merrill, B. (2017). Resistance to and Transformations of Gender-Based Violence in Spanish Universities: A Communicative Evaluation of Social Impact. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-20. Doi: 10.1177/1558689817731170
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010) La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos* 43 (2) 295-309. doi: 10.4067/S0718-09342010000400003
- Racionero, S., Padrós, M. (2010) The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246001>
- Racionero, S., Ortega, S., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo Contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., ... & Primeri, E. (2017). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 1-11. doi: 10.1093/reseval/rvx025

- Redondo-Sama, G. (2015). Dialogic leadership in learning communities. *Intangible Capital* 11(3), 437-457. doi:10.3926/ic.651
- Revenge, A. (2010). El currículo en la educación secundaria. En F. Imbernón, *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Madrid: Graó.
- Rico, L., Gómez, P., & Cañadas, M. C. (2009). Estudio TEDS-M: estudio internacional sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas.
- Rymer, L. (2011). Measuring the impact of research –the context for metric development. Australia: Group of Eight.
- Roca, E., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850. doi:1077800415614026
- Rodríguez, F., Rué, L., & López, L. (2013). Situating the Communicative Methodology of Research in the Context of Public Science. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 307-322.
- Rogoff, B., & Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Roessner, D. (2000). Quantitative and qualitative methods and measures in the evaluation of research. *Research Evaluation*, 9 (2), 125-132.
- Rotger, JM & Flecha, R., (2003). Innovación, democratización y mejora de la docencia universitaria en el marco de la Sociedad de la Información. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 159-166.
- Rymer, L. (2011). *Measuring the impact of research –the context for metric development*. Australia: Group of Eight.
- Sahlberg, P. (2011). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. *Effectiveness*, 13.

- Saunders, L. , ed. 2007 . La investigación y la política educativa decisiones: Explorando el país fronterizo entre la investigación y la política, Londres: Routledge
- Schubert, A., (2015). Az impaktfaktor és akiknek nem kell [The impact factor and those who dislike it]. *Orv. Hetil*, 156(26), 1065–1069.
- Serrano, A., Micerva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), pp 191-205
- Sevilla, S. C., Rodríguez, N. C., Sánchez, M. N., & Alcantud, P. M. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Informació Psicológica*, (111), 91-102. doi: 10.14635/IPSIC.2016.111.5
- SIAMPI (2011). Social Impact Assessment Methods for Research and Funding Instruments Through the Study of Productive Interactions (Final report on social impacts of research). Retrieved from [http://www. siampi.edu/](http://www.siampi.edu/)
- Soler, M. (2015). Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, M., (2017). *Achieving Social Impact. Sociology in the Public Sphere*. Nueva York: Springer.
- Soldz, S., & Vaillant, G. E. (1999). The Big Five Personality Traits and the Life Course: A 45-Year Longitudinal Study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232. doi:10.1006/jrpe.1999.2243
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). From Austin's speech acts to communicative acts. Perspectives from Searle, Habermas and CREA. *Revista Signos*. 43; pp. 363-375.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.

- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Dialogic communicative acts communicative acts of power in research. *Revista signos* 43(2), 437-457. doi:10.4067/S0718-09342010000400008
- Spaapen, J. & van Drooge, L. (2011). Introducing “productive interactions” in social impact assessment *Research Evaluation*, 20(3), 211-218. (p.212) doi: 10.3152/095820211X12941371876742
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1999). Case study methodology in educational research: Seeking sweet water. *Complementary Methods for Research in Education*, (2nd edn.) (Washington, DC, American Educational Research Association).
- Stake (2003). Case Studies (p. 134-164). In Denzin & Lincoln, (eds) (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. London: SAGE
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: (profesores, directivos y asesores)*. Málaga: Aljibe
- Tiana, A., (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 2011; pp. 13-27
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x

- Valls, R., & Padrós, M., (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Educational Research, Development and Policy*, 46, 173-183. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43, 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, pp. 169-187.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting With Teacher Professional Development: Motives and Methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469–479.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wilsdon, J., Allen, L., Belfiore, E., Campbell, P., Curry, S., Hill, S., et al. (2015). The metric tide: Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Wineburg, M. S. (2006). Evidence in Teacher Preparation Establishing a Framework for Accountability. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 51-64. doi:10.1177/0022487105284475
- Workaló (2001-2004). The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy Case. Proyecto para el V programa Marco de la Unión Europea.

- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1989). Teacher socialization In Houston, W. R (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 329-348). New York: Macmillan Publishing Co.
- Zeichner, K. (2011). Assessing state and federal policies to evaluate the quality of Teacher preparation programs. In P. Earley, D. Imig, & N. Michelli (Eds). *Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations*. (pp. 75-105). New York: Routledge.
- Zeichener, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 63(5), 376-382. doi:10.1177/0022487112445789
- Zhu, X. & Zeichener, K. (2013). *Preparing teachers for the 21st Century*. Berlín: Springer-Verlag.

