

Dialogic Pedagogical Gatherings: Evolution of Teacher Training for Social Impact

Susana León-Jiménez¹, Blas Segovia-Aguilar¹ & M^a del Mar García-Cabrera¹

1) *University of Córdoba, España*

Abstract

Continuous teacher training is essential for improving the quality of the educational system and the outcomes of learning, coexistence, and inclusion. Throughout the history of education, various training models have emerged, one of the most recent being Dialogic Teacher Training. Dialogic Pedagogical Gatherings, as an implementation of this modality, stand out for their innovation, scientific, and theoretical foundation, providing participants with evidence and bases endorsed by the international scientific community. This article analyzes their distinctive characteristics compared to other forms of teacher training, from the perspective of 27 participants. The presented results address the uniqueness of this space for dialogue and shared knowledge construction, which favors both professional and personal impacts. The contribution of this research to the study of teacher training over the years is discussed, highlighting the relevance of this training modality in the evolution of pedagogical practices oriented toward social impact.

Keywords

Dialogic learning, successful educational in universities, teacher training, social impact

To cite this article: León-Jiménez, S., Segovia-Aguilar, B. & García-Cabrera, M.M. (2024). Dialogic Pedagogical Gatherings: Evolution of Teacher Training for Social Impact. *Social and Education History*, 13 (3), pp. 188-206. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.15141>

Corresponding author(s): Susana León-Jiménez

Contact address: susana.leon@uco.es

Tertulias Pedagógicas Dialógicas: Evolución de la Formación del Profesorado para el Impacto Social

Susana León-Jiménez¹, Blas Segovia-Aguilar¹ & M^a del Mar García-Cabrera¹

1) *University of Córdoba, España*

Resumen

La formación continua del profesorado es esencial para mejorar la calidad del sistema educativo y los resultados de aprendizaje, convivencia e inclusión. A lo largo de la historia de la educación, han surgido diversos modelos formativos, siendo uno de los más recientes la Formación Dialógica del profesorado. Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, como actuación que ejecuta esta modalidad, destacan por su innovación, científica y teóricamente sustentada, poniendo a disposición de sus participantes las evidencias y bases avaladas por la comunidad científica internacional. Este artículo analiza sus características distintivas en comparación con otras formas de formación docente, desde la perspectiva de 27 participantes. Los resultados presentados abordan las singularidades de este espacio de diálogo y construcción compartida de conocimiento, que favorece tanto impactos profesionales, como personales. Se discute la contribución de esta investigación al estudio de la formación del profesorado a lo largo de los años, resaltando la relevancia de esta modalidad formativa en la evolución de las prácticas pedagógicas orientadas al impacto social.

Palabras clave

Aprendizaje dialógico, actuaciones de éxito en la universidad, formación de profesorado, impacto social

Cómo citar este artículo: León-Jiménez, S., Segovia-Aguilar, B. & García-Cabrera, M.M. (2024). Tertulias Pedagógicas Dialógicas: evolución de la formación del profesorado para el impacto social. *Social and Education History*, 13 (3), pp. 188-206.

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.15141>

Correspondencia Autores(s): Susana León-Jiménez

Dirección de contacto: susana.leon@uco.es

La formación de profesorado ha evolucionado significativamente desde la antigüedad, convirtiéndose en un campo profesionalizado en el siglo XIX con la certificación docente. Sin embargo, no fue hasta el siglo XX cuando se intensificaron los esfuerzos por profesionalizar la docencia, estableciendo estándares específicos. En el caso español, este proceso se ha vinculado a dos momentos clave: el desarrollo de las Escuelas de Verano, iniciadas en Cataluña en 1966 y generalizadas a través de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Segovia, 2017), y la promulgación del Real Decreto 2112/84 (1984), que creó los Centros de Profesorado en territorio MEC y resto de las Comunidades Autónomas (García-Rojas, 2012). Ambas modalidades, asociadas a la pedagogía crítica y autogestionaria, se diferenciaron de un modelo más centralizado, gestionado por las diferentes administraciones educativas para implementar la formación continua de docentes, respondiendo así a los retos planteados en la denominada 'Reforma Educativa' y la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, 1990).

Actualmente, el foco en la formación continua del profesorado se estima esencial para mejorar la calidad del sistema educativo y los resultados de aprendizaje, convivencia e inclusión (Guo y Liu, 2022; Laihad et al., 2023). Esta preocupación ha dado lugar a diversos modelos y enfoques formativos, que han surgido tanto desde la práctica como desde la investigación (Forlin y Sin, 2017; Tristani y Bassett-Gunter, 2020; Khasawneh, 2023). Entre las técnicas de intervención para la formación de profesorado, se encuentran talleres, cursos, prácticas o combinaciones de estas, con duraciones determinadas, que varían de media hora a un curso académico (Tristani y Bassett-Gunter, 2020; Dimri, 2018). En cuanto a modelos de formación, encontramos propuestas clásicas que responden al rol del profesorado en su proceso de capacitación docente, como el análisis de Reynolds y Salters (1995), quienes propusieron tres modelos predominantes, y complementarios: el modelo conductista, enfocado a habilidades y el seguimiento de directrices; el modelo procesual, que busca el desarrollo de conocimiento y habilidades con un rol reflexivo del profesorado; y el modelo cognitivo, orientado a la toma de decisiones y la comprensión profunda del profesorado como intelectual transformador. Análisis más recientes, como el de Tezgiden Cakcak (2016), revisan estos modelos bajo una perspectiva crítica, integrando características de otros roles y enfoques, y buscando la transformación del personal docente como agentes críticos intelectuales.

Las propuestas actuales van más allá de los enfoques tradicionales. La formación aparece diferenciada en cuanto a la etapa en la que tiene lugar y en cuanto al desarrollo que supone. La diferenciación más conocida distingue la formación entre aquella destinada a profesorado en potencia, que se está aún formando (*pre-service teacher training*) (Freeman et al., 2014) y la que se orienta a la formación continuada de profesorado en ejercicio (*in-service teacher training*) (Popova et al., 2016; Ayvaz-Tuncel et al., 2018). En esta línea, Raduan y Na (2020) examinan los modelos de desarrollo de *expertise*, en cuanto a las diferentes etapas del personal docente (denominadas como novato, principiante, competente, hábil y experto) y carrera docente (que va desde la formación inicial a la continua). Estos autores concluyen la relevancia de la transición de modelos lineales, basados en esa progresión, a enfoques no lineales, considerando el cruce del desarrollo *expertise* con el de carrera docente y sus conceptos, buscando así nuevos abordajes que puedan suponer un desarrollo docente más significativo.

Una de las modalidades de formación docente que podemos identificar en la literatura científica es la Formación Dialógica del profesorado, un enfoque formativo novedoso, sustentado en las bases teóricas y evidencias científicas con mayor reconocimiento internacional, y que está demostrando mejorar la capacitación docente (García-Carrión et al., 2017; Rodríguez-Oramas et al., 2020). La Formación Dialógica se fundamenta en los principios del Aprendizaje Dialógico, desarrollados con base en el conocimiento cultural, así como en teorías sociales, educativas y psicológicas (Racionero y Valls, 2007; García-Carrión et al., 2017). Dichos principios incluyen el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha, 2000; Aubert et al., 2008). El diálogo igualitario significa que todas las voces, ya sean de un director, una maestra, un asesor formativo o una profesora de universidad, son igualmente valoradas. Este enfoque aprovecha la inteligencia cultural de sus participantes, promueve la transformación al centrarse en la mejora de las prácticas pedagógicas y sigue una dimensión instrumental que garantiza la aplicabilidad de lo aprendido. Además, se orienta hacia la creación de sentido, fomenta la solidaridad mediante el intercambio de conocimientos y experiencias, y asegura la igualdad de diferencias, permitiendo que todos los y las participantes se beneficien al máximo, independientemente de sus características individuales, ideología o creencias. Este enfoque integrador y equitativo no solo mejora la capacitación docente, sino que también contribuye a una educación más inclusiva y efectiva.

La Formación Dialógica del profesorado suele llevarse a cabo mediante las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD), una actuación educativa y formativa con una sólida base teórica y un impacto social creciente (Roca-Campos et al., 2021; León-Jiménez et al., 2024). Las TPD se basan en la lectura y discusión de libros teóricos y trabajos académicos rigurosos y de alto impacto social y científico (Rodríguez et al., 2020; Roca-Campos et al., 2021; Barros del Río et al., 2020). Siguiendo las premisas de cualquier Tertulia Dialógica, estas sesiones promueven la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo igualitario entre los participantes. En cada sesión de TPD, los participantes comparten sus interpretaciones sobre el material trabajado, destacando un párrafo o pasaje y ofreciendo una reflexión crítica conectada con sus experiencias o conocimientos. Este intercambio enriquecedor de ideas diversas permite profundizar en la temática y construir nuevos significados colectivamente. Un moderador asegura la participación equitativa y el respeto a los principios del Aprendizaje Dialógico, garantizando así una formación inclusiva y efectiva para el profesorado.

Siguiendo esta organización, esta formación promueve el aprendizaje profundo, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción colectiva de significados “con el libro en la mano”, es decir, estableciendo argumentaciones con base en las aportaciones presentadas en el documento de referencia. Su efectividad comprobada se traduce en beneficios significativos para el estudiantado de educación superior, incluyendo mejoras en la competencia comunicativa, la reflexión y la metacognición (Fernández et al., 2012; Camús et al., 2022).

Esta investigación tiene como objetivo proporcionar una comprensión más profunda de las TPD como una herramienta para el desarrollo profesional docente. Para ello, se han analizado

las características distintivas de esta actuación, como espacio de diálogo y creación compartida de conocimiento, frente a otras modalidades de formación de profesorado. Se han tomado como referencia las percepciones de los integrantes de una TPD que se desarrolla en un ámbito universitario de una ciudad al sur de España. Este espacio se originó en el curso 2015-2016, con un perfil de participantes muy diverso y, desde entonces, se han abordado variedad de obras referentes en diversas disciplinas de las ciencias sociales que nutren la educación, como la pedagogía, la psicología y la sociología, encontrando, entre otros autores, a Bruner, Vygotsky, Freire, Mercer o Flecha

Metodología

Este estudio sigue el enfoque propio de la Metodología Comunicativa (Gómez et al., 2012; Gómez et al., 2019) en todo su desarrollo; desde la ideación, que responde a las voces de las personas participantes de este entorno formativo, quienes, informalmente, ya habían apuntado a lo singular y único de este espacio; hasta la recogida, procesamiento y análisis de los datos.

Recolección de Datos

Para responder a las preguntas de investigación, se ha seguido un análisis multinivel que ha incluido un cuestionario y un grupo de discusión comunicativos.

El cuestionario, concebido ad hoc, ha constado de siete secciones con las que explorar las percepciones de los y las participantes sobre las singularidades de la Formación Dialógica a través del seminario de TPD y sus posibles impactos, a través de un total de 31 ítems que combinaron preguntas de opción múltiple con preguntas abiertas.

La primera sección del cuestionario ha recopilado la presentación del estudio y un recordatorio sobre la anonimidad y confidencialidad, así como la posibilidad de revocar la participación. La segunda sección se ha destinado a preguntas relacionadas con la participación en la TPD (tiempo de participación, razones para comenzar y continuar...). La tercera sección se ha orientado a conocer más sobre su satisfacción con la actuación y la utilidad que han encontrado en estos encuentros formativos. Una cuarta sección se ha enfocado en la transferencia de esta acción a otros espacios en los que los participantes se desenvuelven. La quinta sección tenía como objetivo saber si la TPD había tenido un impacto en sus relaciones. Las fortalezas y debilidades se han abordado en la sexta sección; y la última sección se ha destinado a preguntar acerca de los datos sociodemográficos. Siguiendo un enfoque comunicativo, en cada sección, y en la mayoría de las preguntas, se ha introducido un ítem de respuesta abierta para permitir a los y las participantes considerar y registrar cualquier cuestión que considerasen importante.

Con el objetivo de obtener una visión más profunda desde las voces protagonistas, se ha llevado a cabo un grupo de discusión que ha explorado las mismas dimensiones que el cuestionario, permitiendo a las personas participantes expresar todas sus percepciones en torno a su participación en este espacio. Siguiendo los preceptos de la Metodología Comunicativa, se presentaron algunas evidencias sobre el tema antes de iniciar el grupo de discusión y, al finalizarlo, las participantes tuvieron la oportunidad de agregar toda la información que consideraran necesaria para completar sus narrativas.

La recogida de datos ha tenido lugar en el año académico 2022-2023. El cuestionario fue administrado por vía telemática, a inicios de curso, enviándose por correo electrónico a los y las participantes para que lo completaran en línea, tardando un mes en recopilar todos los datos. Se envió un recordatorio cada dos semanas hasta finalizar la recopilación de las voces restantes. En cuanto al grupo de discusión, coincidió con el final del curso lectivo y se realizó en una tarde, con una duración aproximada de una hora y cuarenta minutos, tras finalizar la última sesión de TPD.

Participantes

En este estudio, han participado 27 personas de diversos perfiles, teniendo en cuenta la naturaleza diversa y heterogénea de los y las integrantes de esta TPD: mujeres y hombres, con edades comprendidas entre los 22 y los 66 años, entre los que encontramos un 8% de asesores formativos, 12% de estudiantes universitarios, 28% docentes de escuelas que son Comunidades de Aprendizaje, 20% de docentes de escuelas ordinarias de Educación Infantil y Primaria, 4% de profesorado de Secundaria y 28% de profesorado universitario (ver Tabla 1).

El cuestionario ha sido respondido por 25 de los participantes de la TPD que han tenido una participación representativa en las sesiones. A lo largo de los seis años en los que se ha llevado a cabo el seminario de TPD, las personas organizadoras han estado tomando notas sobre la frecuencia de participación de cada asistente. Se ha creado una hoja de cálculo de Excel con los nombres de todas las personas que han asistido a la TPD desde el inicio de la actividad, y se ha registrado cuántas veces ha participado cada participante en la TPD. Según los datos de las seis ediciones celebradas, con alrededor de 9 sesiones al año, la frecuencia de participación se ha codificado en 0 (baja: 1-2 sesiones al año), 1 (media: 3-5 sesiones al año) y 2 (alta: >6 sesiones al año). De los y las 27 participantes con alta tasa de participación desde el principio, 25 han respondido este cuestionario.

Tabla 1

Participantes en la TPD

Pseudónimo	Filiación	Nivel de estudios	Sexo	Rango edad
Leila	Asesora centro profesorado	Máster	Mujer	55-59
Pedro	Asesor centro profesorado	Grado	Hombre	60-64
Elena	Estudiante universitario	Máster	Mujer	25-29
Marta	Estudiante universitario	Grado	Mujer	40-44
Ernesto	Estudiante universitario	Máster	Hombre	25-29
Virginia	Maestra primaria- Comunidad de Aprendizaje (CdA)	Grado	Mujer	30-34
Ana	Maestra primaria	Doctorado	Mujer	40-44

Pseudónimo	Filiación	Nivel de estudios	Sexo	Rango edad
Luz	Maestra primaria-CdA	Grado	Mujer	45-49
Alicia	Maestra primaria-CdA	Grado	Mujer	50-54
Paola	Maestra primaria	Máster	Mujer	25-29
Claudia	Maestra primaria y profesora universidad	Doctorado	Mujer	40-44
María	Maestra primaria-CdA	Grado	Mujer	55-59
Lidia	Maestra primaria	Máster	Mujer	30-34
Liliana	Maestra infantil-CdA	Grado	Mujer	40-44
Marisa	Maestra primaria-CdA	Grado	Mujer	35-39
Mar	Maestra primaria	Grado	Mujer	50-54
Carmen	Maestra primaria-CdA	Grado	Mujer	55-59
Omaira	Profesora secundaria-CdA	Grado	Mujer	65-69
Beatriz	Profesora universidad	Doctorado	Mujer	45-49
Alejandra	Profesora universidad	Doctorado	Mujer	35-39
Victoria	Profesora universidad	Doctorado	Mujer	45-49
Ricardo	Profesor universidad	Doctorado	Hombre	40-44
Lucía	Profesora universidad	Doctorado	Mujer	30-34
Nadia	Profesora universidad	Doctorado	Mujer	25-29
Juan	Profesor universidad	Doctorado	Hombre	45-49

Por otro lado, en cuanto a las participantes del grupo de discusión, se ha contado con las voces de 7 personas, a través de un muestreo aleatorio por conveniencia, atendiendo a tres criterios: 1) alta tasa de participación en la TPD; 2) disponibilidad el día de la recogida de datos y 3) que pertenecían, de manera equilibrada, a los diferentes perfiles de participantes que asisten al seminario, es decir, maestros y maestras de escuela, estudiantado universitario, formadores de profesorado y profesorado universitario de distintas disciplinas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Participantes en Grupo de Discusión

Pseudónimo	Años participando	Rango edad	Perfil
Virginia	4	30-34	Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica con estudios de postgrado. Trabaja en una escuela Comunidad de Aprendizaje (CdA) de zona rural en aula específica.
María	4	55-59	Maestra de educación primaria. Trabaja en una escuela CdA de zona rural en 1º ciclo de E. Primaria.
Luz	3	45-49	Maestra de educación primaria. Trabaja en una escuela CdA de zona urbana de educación compensatoria en 2º ciclo de E. Primaria.
Catalina	2	20-24	Estudiante de 3º curso de grado de Educación Social. Colaboradora en departamento de educación.

Pseudónimo	Años participando	Rango edad	Perfil
Carmen	6	55-59	Maestra de educación primaria. Trabaja en una escuela CdA de zona urbana de educación compensatoria en 3° ciclo de E. Primaria.
Claudia	3	40-44	Maestra especialista en Educación Musical y profesora en universidad. Trabaja en una escuela de primaria de zona urbana-centro.
Amalia	2	35-39	Profesora de universidad, con ayuda postdoctoral.

Análisis de Datos

Una vez considerados los resultados obtenidos tanto del cuestionario, como del grupo de discusión, se identificaron más claramente las singularidades de la TPD como modelo de formación, frente a otros modelos formativos, para responder a las preguntas iniciales y al objetivo de esta investigación, y fue posible redefinir y afinar las categorías iniciales en: a) factores sociodemográficos; b) motivaciones para la participación en la TPD; c) transferencia de la actuación a otros ámbitos profesionales; d) impacto de la TPD; e) elementos diferenciadores; f) dificultades y mejoras.

Consideraciones Éticas

Este estudio ha cumplido con el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la UE y el Reglamento (UE) 2016/6791, al anonimizar todos los datos. Para asegurar la ética de la investigación, desde el inicio, se administraron las hojas informativas sobre el enfoque del estudio y su estado del arte, entregando formularios de consentimiento informado a las participantes del grupo focal, para recopilar sus firmas antes de trabajar con sus narrativas. En cuanto a los y las informantes del cuestionario, se les informó sobre los objetivos de la investigación y el procesamiento confidencial de sus datos a través del mensaje en el correo electrónico que solicitaba su colaboración, así como en la primera sección del cuestionario, donde se establecía que la completitud de la encuesta implicaba aceptar su participación altruista en el estudio, con el derecho de revocarlo en cualquier momento.

Todos los datos y los documentos resultantes de su procesamiento se han recopilado y almacenado electrónicamente en una carpeta compartida bloqueada por los miembros del equipo de investigación. Las identidades aparecen en todo momento codificadas, por lo que no son identificables.

Resultados

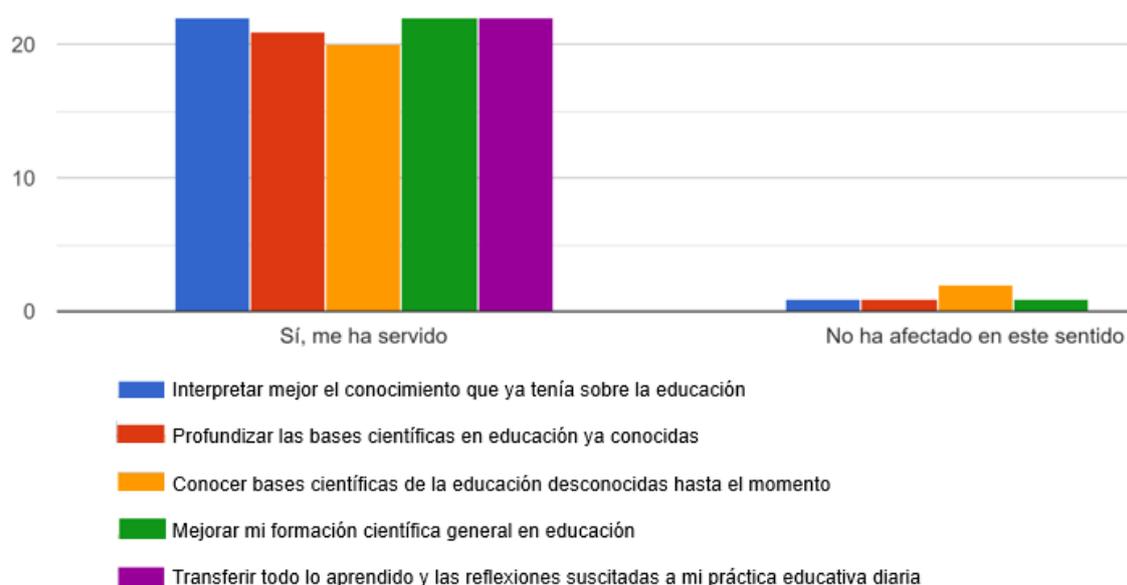
Motivaciones para la Participación, Nivel de Satisfacción y Percepción de Utilidad

Cuando se preguntó a las personas participantes en el cuestionario por los motivos que los llevaron al seminario, un 48% apunta a que la motivación inicial fue meramente aprender, y un 28 % aludió a buscar mejoras en su desempeño laboral, según los resultados del cuestionario. En esa línea, un 40% afirmó continuar en la TPD porque estaba aprendiendo mucho, mientras que un 20% lo hizo porque sentía que de alguna manera lo aprendido lo trasladaba con su propio alumnado. En cuanto al grado de satisfacción en una escala del 1 al 10, el 44% se sitúa en el 10, el 36% en el 9 y un 16% en el 8.

El nivel de utilidad de la TPD señala diferentes aspectos, el 88% menciona la mejora de sus conocimientos en educación, la formación científica y la transferencia a sus prácticas profesionales, seguido del ítem sobre la profundización en las evidencias científicas educativas conocidas, destacado por el 84 % de los participantes (ver Figura 1).

Figura 1

Percepción de Utilidad de la Tertulia en Diferentes Aspectos

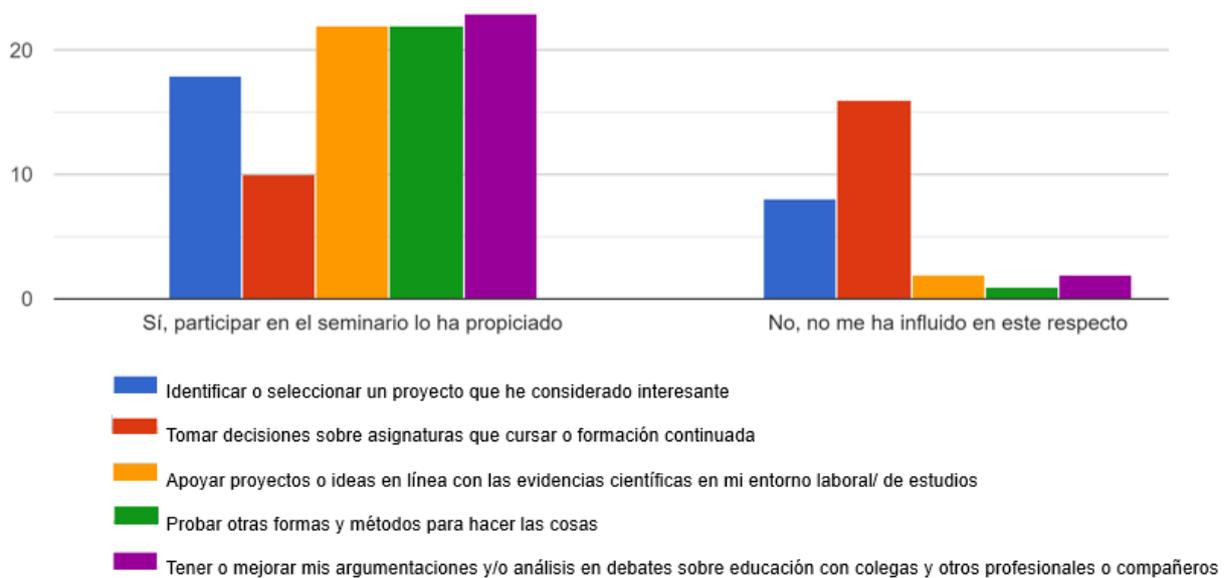


Nota. Los datos se obtuvieron del cuestionario realizado para el estudio

En esta línea, se les preguntó por oportunidades propiciadas por la participación en el seminario de TPD. El 92% apuntó a la mejora de la calidad argumentativa, así como de análisis crítico en temas educativos. Las opciones acerca de apoyar proyectos o ideas basadas en evidencias científicas, así como la de probar nuevos métodos recibieron un 88% de votaciones (ver Figura 2).

Figura 2

Percepción de Oportunidades que la Participación en la TPD les ha Supuesto



Nota. Los datos se obtuvieron del cuestionario realizado para el estudio

Transferencia a otros Ámbitos Profesionales

En la sección de transferencia, el 84% de los participantes han contestado afirmativamente en cuanto a la participación en la TPD y su influencia en sus lugares de trabajo. En concreto, apuntan a una transferencia en interacciones más dialógicas en sus centros de trabajo. “Desempeño dialógico e interés por nuevas dinámicas” (Pedro, asesor); a las actuaciones que realizan en sus clases, “Traslado el desarrollo del modelo dialógico aprendido en las Tertulias Pedagógicas a las Tertulias Musicales que realizo en mi centro de trabajo” (Claudia, maestra y prof. universidad) y a otros espacios: “El modelo dialógico se ha incorporado a otros ámbitos de mi vida” (Leila, asesora).

Específicamente, la mayoría de los participantes, respondientes del cuestionario, ha transferido lo aprendido en la TPD a sus clases o a sus aulas: “Con mi alumnado universitario en las tertulias pedagógicas que realizamos en una de las asignaturas que imparto y con mi alumnado como maestra dentro de las tertulias musicales” (Claudia, maestra y prof. universidad) “En las distintas clases donde imparto docencia (Grado de Educación Infantil y Primaria)” (Nadia, prof. universidad). Otros también han extendido estas prácticas al claustro de profesorado y a otros encuentros dialógicos, incluyendo reuniones docentes y otras actividades formativas: “Claustro y tertulias compartidas con otros colegios y colectivos” (Alicia, maestra); “Las tertulias pedagógicas que planteo al claustro, son las que hemos trabajado en el seminario” (Carmen, maestra); “Encuentros y actividades formativas” (Pedro, asesor).

De igual forma, en el grupo de discusión, aparecen opiniones que reflejan las percepción y experiencia de algunas participantes respecto a la transferencia de la formación. A modo de ejemplo, se presenta a continuación el diálogo que tuvo lugar entre participantes, donde se expresan en este sentido respecto a la transferencia de lo aprendido en la TPD a otros espacios de su vida profesional. Manifiestan el impacto que ha tenido en sus aprendizajes y

como los han ido transfiriendo a sus espacios profesionales y lo llegan a entender como una parte de sus funciones:

(Maria) “Venimos aquí a ser como los que derraman lo que aprendemos, todos los días... insisto: todos los días”.

(Carmen) “¿A que eso te ayuda a crecer?”

(Maria) “Si a mi sí, yo me siento mejor (...) Tenemos que difundir lo que hacemos aquí, es nuestra labor, para eso venimos, nos formamos, aprendemos y hay que difundir (...) veo que tendría que ser obligatorio [implementar las TPD] en el claustro. Cuesta [venir], pero siempre queremos”.

También se indica cómo los aprendizajes derivados de la participación en la TPD, se replican en escenarios de clase: “Me ha ayudado a nivel de aula a la hora de poner en marcha mi propia tertulia literaria (...), a repartir responsabilidades con mi alumnado, ayudar a mi alumnado a que acepten otras formas de pensar, dejar de tener el poder total, ... en el reparto de responsabilidades” (María, maestra). “También para impartir en la universidad. En antropología queremos implementarlas todos en las asignaturas de la universidad el año que viene, aportan mucho” (Amalia, prof. universidad)

Otros matices los aportan el estudiantado universitario, como Catalina:

A mí me ha ayudado muchísimo porque cuando empecé en la tertulia estaba en 2º de carrera y yo me decía ‘yo todavía tengo mucho que aprender’ y a raíz de estar aquí me he dado cuenta de que tengo mucho que aprender, pero también tengo que aportar. (...) Como aquí te sientes tan escuchada ha habido algo que me ha cambiado. Me ha ayudado a empoderarme, pues sí, soy alumna –eso ya lo sabe todo el mundo- pero además de alumna soy mucho más.

El cuestionario también nos proporciona información sobre la transferencia de los textos utilizados en la TPD a otros espacios. En este sentido, un 48% de los y las participantes manifiesta que los traslada a otros contextos formativos. De igual forma se señala en el grupo de discusión:

Estas lecturas me dan el empoderamiento para decir ‘yo soy una herramienta’, me ha dado mucho poder, yo siempre he estado muy acomplejada en ese tema, me ha dado vergüenza, pero ahora tengo mucho poder, veo a mi alumnado global y potente. Ya no dudo tanto como antes, ahora me siento más potente, por aquí y por aquí, voy demostrando todo lo contrario y que mis críticos no tienen razón. Y estoy logrando que más docentes se vayan sumando a partir de los textos que hemos trabajado aquí. Cuando hay un conflicto en el patio, me llevo estos textos (del seminario) y los trabajamos en el claustro, y te vas asegurando que el camino se llena de gente (Carmen, maestra).

A partir de las aportaciones tanto del cuestionario como en el grupo de discusión, se aprecia que la TPD es un espacio inspirador, por lo que se comenta a colegas de clase o de profesión animándoles a participar o a replicar la dinámica en sesiones con los grupos de docentes de las escuelas en las que desempeñan su trabajo los y las participantes:

Yo tengo suerte que el centro [la escuela] va en la misma dirección, y vamos a hacer Tertulia el año que viene (...). Será enriquecedora. A mí me enganchó ver a David, a Rosa [coordinadores], pero también fue Carmen [participante de la TPD]... la primera vez que hicimos, dijimos ‘Carmen engancha’. Se transmite muy buena energía en el grupo, pero escuchar la experiencia de Carmen, tener la oportunidad de oírte [dirigiendo su discurso a la compañera, que participa en el grupo de discusión] y ver cómo luchas constantemente para hacer la inclusión, es admirable. Eres una motivación muy fuerte y lo dijimos a los compañeros y coincidieron (Carmen, la participante, se emociona) (Luz, maestra).

Impacto: Más Allá de las Mejoras Profesionales

Los y las participantes del estudio apuntan a claras mejoras en su desarrollo profesional, destacando especialmente el impacto en el aprendizaje a partir de las relaciones que se desarrollan en este espacio: “Mejora la relación entre participantes y crea un espacio en el que compartir ideas, por tanto, un espacio de generación de conocimiento informado” (Ricardo, prof. universitario); “Mejores relaciones con otros compañeros y compañeras, familiares y el alumnado y mayor capacidad para comprender el contexto en el que desempeño mi tarea docente” (Ernesto, estudiante universitario); Mejora de mi trabajo por el conocimiento de las prácticas profesionales de compañeros y compañeras participantes (...), interés en conocer más la perspectiva y prácticas de otros compañeros/as con los que actualmente no nos unen muchas cosas (Carmen, maestra).

En sus aportaciones, se repite constantemente la singularidad de este tipo de formación en lo que a cohesión de grupo se refiere, las colaboraciones que se tejen en este espacio, los sentimientos compartidos y el apoyo mutuo:

La Tertulia facilita ese sentimiento de cohesión de grupo. Hemos tenido muchas formaciones y hemos visto que las Tertulias son lo que más nos une. La Tertulia es un tipo de encuentro voluntario pero formal, desde la reflexión científica, donde más cohesión de grupo podemos crear, donde más nos podemos conocer. (María, Maestra).

En la tertulia se expresan sentimientos y emociones (...) Se está fomentando esa cohesión grupal, haciendo una piña, se están abriendo y se están uniendo por sus sentimientos, emociones, por su forma de pensar, y eso son las Tertulias... [uno] se abre y, al abrirse, se hace oír. (Luz, maestra)

La centralidad del diálogo igualitario posibilita esa cohesión en la búsqueda del entendimiento mutuo: “Mejora en la capacidad e interés por comprender exactamente qué quieren comunicar las personas que me rodean” (Lidia, maestra). Así, se manifiesta el gusto adquirido de oír las distintas voces y aprender de ellas; “Aprender a escuchar, me encantan las aportaciones de los demás” (Luz, maestra primaria), y por tanto un conocimiento más rico en la relación interpersonal “Considero que el seminario crea un espacio para conocernos mejor” (Victoria, prof. universidad); consiguiendo crear en la TPD relaciones entre docentes universitarios y de otras etapas educativas que, de otra forma, no acontecerían: “Conocimiento de otras realidades educativas, conocimiento de las personas que lideran proyectos de Comunidades de aprendizaje, percepciones sobre el proceso de transformación

de los centros y las relaciones interpersonales que se crean en los claustros” (Claudia, maestra).

En esta línea, los impactos más destacados de compartir un espacio dialógico apuntan al desarrollo de relaciones positivas y de confianza que trascienden el espacio de la TPD, como manifiestan: “Dentro de las personas participantes se crea un vínculo profesional y personal que ayuda al desarrollo de las tertulias, creando un ambiente de ayuda mutua dentro y fuera del seminario” (Pedro, asesor).

Asimismo, los y las participantes perciben mejoras en el alumnado con el que trabajan. El impacto que la participación en la TPD ha tenido en el desempeño de la docencia, lo relacionan con la mejora de las relaciones interpersonales y la convivencia en el aula, así como un cambio positivo en el uso de habla de los estudiantes al mejorar sus argumentaciones y sus reflexiones a través del diálogo, María, maestra, expone: “Que el alumnado vea como yo hablo y escucho a mis compañeras y a sus compañeras, hace que ellos vayan cambiando su forma de hablar y sus relaciones”. Dentro de este tipo de impacto indirecto, se enfatizan mejoras en la autoestima y el aumento de la atención y el interés del alumnado y aprendizaje en general. Entre los efectos que identifican como fruto de su participación, las docentes destacan “la mejora de la expresión oral y escrita, la mejora del vocabulario y el respeto por las normas establecidas [en la tertulia]” (Liliana). Así lo expresa Ricardo, un profesor universitario: “Comienzan a conocer las Tertulias Dialógicas, por mi asignatura y por otras, como herramienta de enseñanza, lo cual es favorable para el desempeño de la carrera docente que les espera al terminar el Grado”.

Las participantes reconocen que el haber experimentado en la TPD una situación en la que impera el diálogo igualitario les ha hecho modificar su forma de interactuar, de hacer sentir sus propias voces y de dar valor a las voces de los demás en otros contextos de sus vidas, como expresa una estudiante y una maestra de Pedagogía Terapéutica:

Yo lo que he notado es que he disfrutado tanto de esa horizontalidad al tener el ejemplo de este espacio... es hacerme generosa en otros espacios, que todo el mundo tenga voz. Yo soy entrenadora, y eso lo he notado a nivel personal. Y no ser plana en las relaciones, tener que sacar tanto jugo a los textos, entender a otras personas, te ayuda a mirar desde muchas más perspectivas y ver que [todos/as] te pueden dar algo válido. (Catalina, estudiante universidad)

Desde el mundo de la educación especial, antes la figura de la PT era la de 'siéntate ahí y te pones a hacer esto', y te sentías sin voz. (...) [se refiere a momentos de inclusión de alumnado NEAE en aula ordinaria] Estas tertulias me han dado voz y soy una más en el aula. (...) A mí las tertulias me han dado voz, y no solo a mí, a mis niños. Les das voz a esos niños en aulas que, hablando claro, son injustas (Virginia, maestra de PT).

En definitiva, la influencia de la TPD en las relaciones interpersonales en todas las esferas de su vida, también fuera del ámbito profesional, queda recogido en las aportaciones de las personas participantes: “Mejora el lenguaje del pensamiento y eso facilita la comunicación en cualquier esfera (personal, familiar o laboral)” (Nadia, prof. universidad). Los valores compartidos y desarrollados en este espacio formativo único les hace crecer en sus interacciones e intercambios, en el respeto propio y ajeno:

He crecido en el intercambio comunicativo, he aprendido a escuchar y también que te escuchen a ti. La empatía, las relaciones, la solidaridad y el respeto, cuando juntas esos tres valores, estás haciendo una escucha activa y a mí me está haciendo crecer como persona. Ayuda a escuchar, pero también pido que me escuchen, que es importante. (Maria, maestra).

De hecho, hay participantes que destacan el personal como el mayor de los impactos experimentados, destacando la mejora de su bienestar, llegando a compararlo con una terapia:

Aquí vengo personalmente. (...) Esto es voluntario. Yo vengo porque me aporta a mí, crezco como persona, yo no voy al psicólogo porque para mí esto es una terapia, a mí me sirve muchísimo para pensar en mí, en lo que aprendo, me voy tranquila, en paz, viendo que todo tiene la misma valía. (...) yo me llevo mucho de aquí [de la TPD] a nivel personal... profesional mucho, pero a nivel personal me está sirviendo muchísimo más, me está llenando más. (Luz, maestra).

Elementos Diferenciadores del Modelo Formativo

Entre los elementos que hacen singular la TPD como modelo formativo, los y las participantes destacan la organización horizontal; el fomento de la diversidad y la cohesión; el empoderamiento de los participantes, la eliminación del miedo a fallar; la creación de un espacio reflexivo y compartido, el equilibrio de poder y la importancia otorgada a los textos teóricos y científicos de máxima calidad, conectando teoría y práctica de manera efectiva. Se recogen, a continuación, algunas aportaciones al respecto:

La organización es colaborativa, sin jerarquías, donde todos y todas deciden en conjunto, valorando la capacidad de delegar y organizar eficazmente:

La persona que organiza propone y decidimos entre todos y, para mí, eso es muy importante, la coordinación. Porque en todos los sitios es la jerarquía... el lugar, la persona, que tenga mejor coordinación, planificación... [aquí es] que sepas delegar. Las instituciones con liderazgo no son las que mejor funcionan, sino las que saben delegar, y organizarlo para hacerlo efectivo (Amalia, prof. universidad).

Se mejora la competencia comunicativa y el empoderamiento personal a través de la participación constante y el diálogo igualitario:

Sobre la oralidad, a mí el empoderamiento me lo da hacer mucha tertulia. Me expreso mejor cuantas más tertulias hago, creo que es importante la repetición, si hacemos algo de forma repetitiva es un hábito. Vivimos en una escuela jerárquica y eso va en contra del empoderamiento del alumnado y docente, mientras que en clase se dan jerarquías, en la tertulia todos nos sentamos igual (Virginia, maestra PT).

En la TPD se da un equilibrio de poder, reduciendo la presión y aumentando el goce del aprendizaje. Promueve un ambiente donde el error es parte del aprendizaje, permitiendo disfrutar del proceso y aprender sin miedo a equivocarse: “También te ayudan a aprender quitándote el miedo a fallar. Voy a aprender, a dar mi opinión, a quitarme el miedo a fallar. Disfrutar más del proceso, si fallas, es parte del proceso. Es clave esto” (María, maestra).

Aunque es voluntario, el compromiso de los participantes es alto, con una participación activa y enriquecedora: “Compromiso. Sigue después de los años. Es voluntario y se cumple al 100 por ciento. Al principio había quien venía que no lo había leído, pero luego, cuando veían que otros subrayaban y viendo que las aportaciones eran más ricas, ya todo el mundo leía. Y se cumple a rajatabla.” (Carmen, maestra).

Las personas participantes, subrayan la relevancia de los textos científicos en la formación, manteniendo el contacto con la ciencia y la pedagogía: “Tenemos bastante lectura en el entorno académico, pero en la escuela el texto científico y los textos de pedagogía se pierden (...) es estar en contacto con la ciencia” (María, maestra). Asimismo, se subraya cómo la TPD ofrece una nueva perspectiva sobre la relación entre la teoría y la práctica, construyendo prácticas educativas productivas:

En antropología siempre estudiábamos cómo son los colegios, y nos dicen los colegios: ‘siempre venís a investigar y luego pasáis’, había una dicotomía entre la práctica y la ciencia y con las tertulias he visto que hay una conexión, una relación y que se pueden construir cosas bonitas y llevar a cabo prácticas muy productivas en la escuela (Amalia, prof. universidad).

Propuestas de Mejora

Se les preguntó a todos y todas las participantes de la TPD que comentasen acerca de las barreras y aspectos que consideraban que podrían mejorarse. Se identificaron posibles mejoras en cuanto a la participación en la selección de textos, la heterogeneidad de los y las participantes, la difusión de la actuación y la disponibilidad para la participación.

Mostrado desde sus voces, en referencia a la selección de los textos, dos personas han aludido a el hecho de que, desde el origen, los textos han sido propuestos por la organización de la TPD, asegurando que cumplía con las premisas para poder utilizarse desde esta actuación. En la última de las ediciones, coincidente con la recogida de datos, se abrió la presentación de propuestas a todos y todas las participantes, filtrando en la decisión final la calidad de las lecturas: “Participación de todos y todas en la toma de decisiones acerca de qué leer (es algo que hemos incorporado recientemente y creo que es un acierto)” (Alejandra, prof. universidad).

Otra posible mejora identificada por sus participantes sería el aumento en la difusión de esta actuación: “Se podría visibilizar mucho más, darle más publicidad y difusión” (Virginia, maestra PT).

En lo que a dificultades para la asistencia a este espacio, han sido ocho las personas participantes que han abordado esta cuestión. Aunque cuentan con la opción virtual de participación, para algunas personas sigue sin ser una alternativa: “Los desplazamientos puede ser una barrera y aunque las videoconferencias hacen su función, no es igual, ya que la parte socioemocional que tienen estas tertulias se pierden un poco en el espacio virtual” (Pedro, asesor).

Discusión y Conclusiones

La evolución de la formación docente ha sido un proceso en constante desarrollo. Históricamente, la formación de profesorado se ha centrado en modelos tradicionales y cuestionarios de satisfacción (Bockrath et al., 2020; Athanasiadis y Papadopoulou, 2024), pero la necesidad de una educación de calidad ha impulsado la adopción de métodos basados en evidencias científicas de impacto social. La UNESCO (2022) ha destacado a los docentes como figuras clave para la transformación educativa y social (Giroux, 1990) subrayando la importancia de un desarrollo profesional continuo alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca una educación de calidad para todos y todas.

Este estudio da un paso adelante, analizando la transferencia e impacto de una TPD desarrollada en el ámbito universitario desde el curso 2015-2016. Sus resultados ponen de manifiesto distintos aspectos clave sobre este modelo formativo que subrayan su efectividad. En consonancia con investigaciones previas (Barros del Río et al., 2021; García-Carrión et al., 2017; 2020), los resultados obtenidos demuestran que las TPD fomentan un aprendizaje profundo y significativo, promoviendo en los participantes el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el pensamiento crítico sobre las prácticas docentes que desarrollan en sus aulas.

Los resultados de la implementación de las TPD han demostrado su efectividad en varios aspectos clave. En primer lugar, los participantes muestran una alta satisfacción con la dinámica y estructura de las TPD, señalando la creación de un ambiente de apoyo mutuo y construcción colectiva de conocimientos (García-Carrión et al., 2017). A diferencia de otros estudios, este artículo da un paso más en la investigación, poniendo de manifiesto el impacto de las TPD sobre el profesorado participante. El intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el pensamiento crítico sobre las prácticas docentes que se promueve en las TPD, se ha traducido en mejoras en la competencia comunicativa y el desarrollo de relaciones de amistad y solidaridad entre los participantes.

Por otra parte, hay que destacar una percepción muy positiva sobre la transferencia de los aprendizajes adquiridos en las TPD a otros contextos profesionales. Los conocimientos desarrollados en las Tertulias se ven reflejados en su labor diaria, impactando en sus prácticas docentes y en la interacción con sus estudiantes. Se destacan impactos muy significativos en relación con el alumnado, en cuanto a la mejora de la convivencia, las relaciones y el interés por el aprendizaje, en línea con lo señalado por investigaciones previas (Rodríguez et al., 2020; Roca-Campos, 2021; Rodríguez Oramas et al., 2020; Ríos-González et al. 2019). Estos hallazgos resultan cruciales para validar la efectividad de cualquier programa de formación y resalta la aplicabilidad de las TPD en la mejora de las prácticas docentes.

Aunque el estudio reconoce algunas limitaciones, como la necesidad de explorar más a fondo las mejoras en la esfera personal, analizando más exhaustivamente en qué se concretan estos beneficios, los resultados obtenidos hasta ahora validan la efectividad de las TPD como un modelo formativo riguroso y transformador. Además, se sugiere que futuros estudios podrían reforzar el impacto de esta modalidad en la mejora de resultados académicos y de convivencia en el alumnado, evidenciando aún más su importancia.

Las TPD se presentan como un modelo formativo efectivo y enriquecedor que no solo promueve el desarrollo profesional del personal docente, sino también su crecimiento personal. Así, este modelo contribuye a la mejora de las prácticas educativas que recorren desde la escuela infantil y primaria hasta la universidad. Las recomendaciones surgidas de este estudio, como una mayor diversidad de participantes y una mejor difusión del programa, serán relevantes para seguir ampliando el impacto de la Formación Dialógica del profesorado y su papel como modelo formativo singular orientado a la mejora social.

Reconocimiento

Se agradece al Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba por su coordinación en la implementación exitosa de este proyecto durante varios cursos. Su compromiso y rigurosidad han sido claves para mejorar la educación, contribuyendo al desarrollo y formación del profesorado, asesores formativos y estudiantado universitario.

Contribución de Autorías

Conceptualización: S.L-J, B.S-A, M.M.G-C.; investigación y metodología: S.L-J, B.S-A.; escritura-borrador original: S.L-J, B.S-A.; escritura- revisión y edición: S.L-J, M.M.G-C.

Referencias

- Athanasiadis, A., & Papadopoulou, V. (2024). Service quality metrics in a teacher training program. *International Journal of Services, Economics and Management*, 15(2), 120-135. <http://dx.doi.org/10.1504/IJSEM.2024.137209>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*. 11(4), 159-174. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11411a>
- Barros-del Rio, M. A., Álvarez, P., & Molina Roldán, S. (2021). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Bockrath, R., Wright, K., Uchida, T., Petrie, C., & Ryan, E. (2020). Feedback quality in an aligned teacher-training program. *Family medicine*, 52(5), 346-351. <https://doi.org/10.22454/fammed.2020.895658>
- Camús Ferri, M. D. M., Iglesias Martínez, M. J., & Lozano Cabezas, I. (2022). Tertulias dialógicas y el desarrollo del pensamiento y la comunicación en la Educación Superior. En R. Satorre (Coord.) A. Menargues, R. Díez y N. Pellín (Eds), *Redes de Innovación en la docencia universitaria*. (pp. 9-21). ICE de la Universidad de Alicante
- Dimri, A. K. (2018). Paradigm shift in teacher training with the intervention of Open and Distance learning programmes. In *Open and Distance Learning Initiatives for Sustainable Development* (pp. 175-188). IGI Global.
- Fernández, S., Garvin, R., & González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 113-118. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- Forlin, C., & Sin, K. F. (2017). In-service teacher training for inclusion. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- García-Carrión, R., Gómez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56. <https://10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in psychology*, 11,140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García-Rojas, A. D. (2012). Análisis de la formación del docente en andalucía a través de la evolución de los centros de profesorado. Estudio de casos. *Qurriculum*, 25.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L.C. & Pukepuke, T. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9). <http://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>
- Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.02>
- Guo, X., & Liu, X. (2022). A Study of Strategies to Improve the Quality of Teacher Trainees from Teacher Training: The Example of the Teacher Training Program at Liaoning Normal University. *Learning & Education*, 10(5), 189-190. <http://dx.doi.org/10.18282/le.v10i5.2732>
- Khasawneh, Y. J. A. (2023). An Investigation of Pre-Service Teacher Preparation Programs in Teacher Education and Co-Teaching Models. *Information Sciences Letters*, 12(7), 2849-2857. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120714>
- Laihad, G. H., Hidayat, R., & Harijanto, S. (2023). Improving Teacher Quality with the Effectiveness of Training for Private Elementary School Teachers in Bogor District. *Jurnal Multidisiplin Sahombu*, 2(2), 83-89. <https://doi.org/10.58471/jms.v2i2.1558>
- León-Jiménez, S., Pistón-Pozo, A., Gutiérrez-Ravé, M. T., & Martínez-Jiménez, E. (2024). La formación dialógica del profesorado para la consolidación del proyecto de la escuela. En *Excelencia educativa en Comunidades de Aprendizaje* (pp. 149-160). Pirámide.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Popova, A., Evans, D. K., & Arancibia, V. (2016). *Inside in-service teacher training: What works and how do we measure it?*. Washington, DC.: Rise Programme.
- Racionero, S., & Valls, R. (2007). Dialogic learning: A communicative approach to teaching and learning. *The praeger handbook of education and psychology*, 3, 548-557.
- Raduan, N. A., & Na, S. I. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 428-451. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>
- Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores [Derogado]. Boletín Oficial del Estado, núm. 282, de 24 de noviembre de 1984, pp. 33921-33922.
- Reynolds, M., & Salters, M. (1995). Models of competence and teacher training. *Cambridge journal of education*, 25(3), 349-359.
- Ríos-González, O., Puigvert Mallart, L., Sanvicén Torné, P., & Aubert Simón, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixá, F., & Flecha, R. (2021). Educational impact evaluation of professional development of in-service teachers: The case of the dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia “on giants’ Shoulders”. *Sustainability*, 13(8), 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>

- Rodriguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L., & Oliver, E. (2020). On the shoulders of giants: benefits of participating in a dialogic professional development program for in-service teachers. *Frontiers in psychology*, *11*, 506411. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O., & Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher Training for a Zero-Violence Climate in a Nursery School. *Qualitative Inquiry*, *26*(8-9), 1019-1025. <https://doi.org/10.1177/1077800420938883>
- Segovia, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, *14*, 450-468.
- Tezgiden Cakcak, S. Y. (2016). A critical review of teacher education models. *International Journal of Educational Policies*, *10*(2), 121- 140.
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco y Fundación SM.