

Las Prácticas Innovadoras entre Docentes en el Contexto del Plan Ceibal. Estudio de Casos Múltiples en Uruguay

Innovative Practices among Teachers in the Context of Plan Ceibal. Multiple-Case Study in Uruguay

Mariela Questa-Tortero ¹

Julio Meneses ²

David Rodríguez-Gómez ³

¹ Universidad ORT Uruguay, Uruguay

² Universitat Oberta de Catalunya, España

³ Universitat Autònoma de Barcelona, España

En esta comunicación se presentan resultados de un estudio de casos múltiples realizado en Uruguay, donde ha sido implantado el modelo 1:1 de inclusión de las TIC en el sistema educativo público desde 2008. En este contexto, se estudiaron las prácticas innovadoras entre docentes. Se seleccionaron ocho centros de los niveles de educación primaria y secundaria. Se realizaron ocho grupos de discusión entre docentes, y 24 entrevistas a docentes y directores. El análisis de datos constó de cuatro etapas, combinando la lectura de los casos y de las variables de interés. Los hallazgos muestran una baja presencia de prácticas innovadoras entre docentes a pesar de la existencia de utilidades digitales para favorecer el trabajo conjunto. En la mayoría de los casos, las tecnologías provistas por el Plan Ceibal fueron vistas como una barrera, para el uso entre colegas y con los estudiantes. Se concluye que se necesita mayor sensibilización hacia la divulgación del conocimiento, así como una adecuación de la formación continua brindada.

Descriptor: Innovación educativa; Tecnología educativa; Gestión del conocimiento; Formación continua; Uruguay.

This communication presents results of a multiple-case study carried out in Uruguay, where the 1:1 model of the inclusion of ICT in the public education system since 2008. In this context, innovative practices among teachers were studied. Eight centers of primary and secondary education levels were selected. Eight discussion groups between teachers and 24 interviews with teachers and directors were held. Data analysis was carried out in four stages, combining the reading of cases and variables of interest. The findings show a low presence of innovative practices among teachers despite the existence of digital utilities to encourage joint work. In most cases, the technologies provided by the Plan Ceibal were seen as a barrier for peer use and with students. It is concluded that greater awareness towards the dissemination of knowledge is needed, as well as an adaptation of the continuous training provided.

Keywords: Educational innovations; Educational technology; Knowledge management; Continuous learning; Uruguay.

Introducción

La incorporación de las tecnologías digitales al aula constituye claramente un ámbito de interés para teóricos y prácticos (ej. Area, Hernández-Rivero, & Sosa, 2016; Chacón, Chacón, Rueda, & Berrocal, 2018; Losada, Correa, & Fernández, 2017; Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez, & Jackoviks, 2014). Paradójicamente, la innovación que implica que todos los docentes de un país tengan acceso a conectividad, dispositivos, aplicaciones y recursos digitales por igual, es un fenómeno que no ha captado de igual modo la atención de los investigadores en el contexto nacional.

El Plan Ceibal promueve que todos los docentes uruguayos de educación primaria y secundaria pública cuenten con una computadora propia, otorgada en forma gratuita y con actualización periódica (Plan Ceibal, 2017). Aunque esta dotación tecnológica ha repercutido en la tarea docente de diferentes formas, diversos estudios realizados en el país (ej. Caballero, 2017; Moravec & Zorrilla de San Martín, 2016; Pérez & Ravela, 2012; Vaillant, 2013; Vaillant, Rodríguez Zidán, & Bernasconi, 2015) han concluido que los usos de las tecnologías en el aula no tienen el impacto esperable a nivel de resultados de aprendizaje.

Con la vista puesta en la inversión desplegada por el Plan (Plan Ceibal, 2017), y la avidez por mejorar resultados educativos, parece evidente que se ha descuidado a los docentes, como uno de los agentes clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, surgen interrogantes sobre la innovación determinada por el Plan, entre las que destacan las apreciaciones del profesorado sobre las herramientas digitales provistas, sobre el uso que efectivamente dan a estas tecnologías, y su relación con la mejora de sus prácticas, en especial, a partir del intercambio con colegas. Algunas de estas cuestiones han sido abordadas en algunos estudios previos realizados al inicio del Plan (Martínez, Alonso, & Díaz, 2009; Rodríguez Zidán, 2010; Salamano et al., 2009). Sin embargo, las indagaciones no han mostrado sistematicidad y no se ha podido trazar una evolución de la situación a lo largo del desarrollo y la implementación del Plan.

En este sentido, resulta relevante tener presente que a pesar de la disponibilidad de recursos digitales, los docentes no siempre desarrollan usos significativos de las tecnologías (ej. dinámicas de colaboración o desarrollo profesional y organizativo, entre otros) dentro de sus comunidades (Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez, & Ion, 2012; Meneses & Mominó, 2015; Selwyn, Nemorin, Bulfin, & Johnson, 2018).

En consecuencia, se hace necesario seguir indagando en cómo el funcionamiento del Plan Ceibal se hace eco en prácticas innovadoras entre docentes, mediadas por el uso de las tecnologías disponibles. Asimismo, es de utilidad estudiar cómo la disponibilidad de tecnologías produce cambios en la configuración de las comunidades docentes (Westheimer, 2008), en el desarrollo profesional (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, & Espinoza, 2017; Vaillant, 2010), y en las posibilidades de gestión de conocimiento de los centros (Gairín, Muñoz, & Rodríguez-Gómez, 2009).

Método

Con el propósito de conocer las prácticas innovadoras mediadas por tecnologías que impactan en el colectivo docente, se realizó un estudio de casos múltiples en que participaron cuatro escuelas de nivel primario y cuatro centros de secundaria (cuadro 1), del sistema público de Colonia, Uruguay (Questa-Tortero, Rodríguez-Gómez, & Meneses, 2018).

El trabajo de campo se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2016. El diseño planteó un grupo de discusión en cada centro, una entrevista al director, y otras dos a dos docentes, para obtener opiniones de los involucrados en el contexto (Stake, 2006). Los ejes de la investigación abarcaron la indagación de prácticas colaborativas entre docentes, mediadas y no mediadas por las tecnologías, y su registro y sistematización para su difusión (figura 1).

Cuadro 1. Características de los casos seleccionados

	TASA DE REPETICIÓN	NIVEL EDUCATIVO			
		Primaria		Secundaria	
		Baja	Alta	Baja	Alta
NIVEL DE CONTEXTO	Bajo	Caso 1	Caso 2	Caso 5	Caso 6
SOCIO CULTURAL	Alto	Caso 3	Caso 4	Caso 7	Caso 8

Fuente: Elaboración propia.

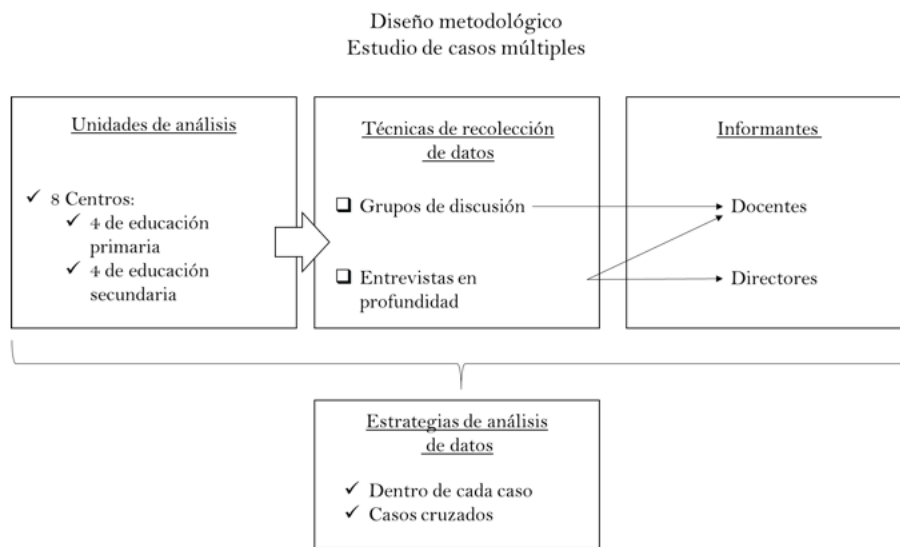


Figura 1. Diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

El análisis se desarrolló siguiendo las recomendaciones de Miles y Huberman (1994), tanto para cada caso como para el análisis cruzado entre los casos (figura 2). En una primera etapa se analizó cada caso por separado y se generó un informe (Yin, 2014). A continuación, se analizaron características comunes y diferencias según los niveles educativos de los centros. En una tercera etapa se cotejaron temáticas surgidas entre casos. Por último, se sistematizó la información en una meta-matriz que permitió comparar los resultados, tanto desde la perspectiva de casos como de variables (Questa-Tortero, Rodríguez-Gómez, & Meneses, 2018).

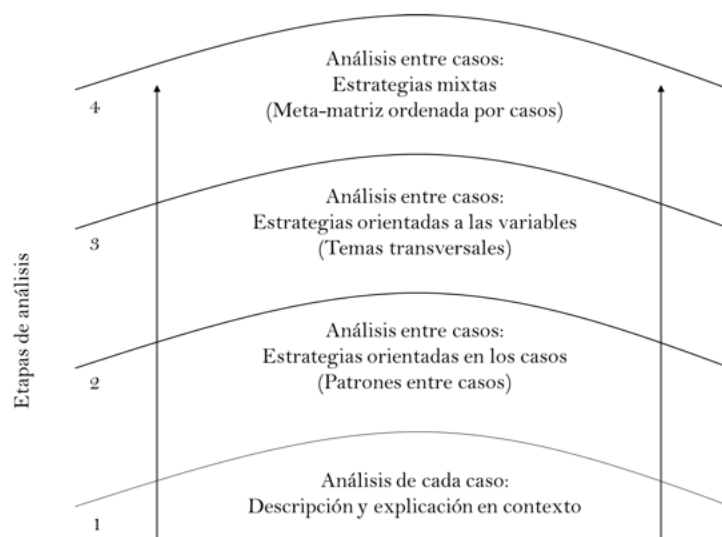


Figura 2. Estrategias de análisis de datos
Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Plantear una innovación tecnológico-educativa a nivel país, y no prever las formas en que debería evolucionar su implementación, ha hecho carecer de impacto significativo al grueso de las prácticas docentes. En otras palabras, a pesar de su conveniencia sobre el papel, la tecnología ha resultado una especie de “parche del primer mundo” (C4_FG:359) que genera frustraciones al profesorado.

Para ilustrar esta situación, a continuación, se presenta un segmento de los resultados de esta investigación articulado a través de tres dimensiones principales: i) visión de los docentes sobre las tecnologías; ii) experiencias de trabajo innovadoras con colegas a partir de las TIC; y iii) formas en que las prácticas innovadoras son socializadas y trascienden al grupo de trabajo, ya sea dentro del centro, o en relación con otras instituciones y colectivos externos al centro.

Visión sobre las tecnologías

Los participantes coincidieron en que los recursos digitales, en general, constituyen un facilitador para ciertas tareas docentes. Por ejemplo, mencionaron la posibilidad de buscar y organizar materiales, pasar lista, realizar informes, planificar, y compartir documentos. En cuanto a la aplicación de las tecnologías para el trabajo en el aula, las opiniones mostradas indicaron una realidad diferente. En todos los casos se mencionaron fallas o deficiencias en los equipos suministrados por el Plan y, en algunos centros, problemas de conectividad a internet. Estos motivos, sumados a roturas o problemas de reemplazos de dispositivos de los estudiantes, limitaban el trabajo en el aula según los participantes (cuadro 2).

Cuadro 2. Visión de los docentes sobre las tecnologías

CASO	EVIDENCIA
1	“La computadora tuvo mucha aceptación [entre los docentes] (C1_EDi:83) “Vas a la clase donde tenés veinte alumnos, cuando tenés seis computadoras para trabajar” (C1_FG:209)
2	“De a poquito vamos entrando, de a poquito [a usar los dispositivos] (C2_EDi:100) “Los usamos como una máquina de escribir [los dispositivos] (C2_FG:431)
3	“El hecho de que estén naturalmente incorporadas [las tecnologías], por parte de algunas maestras con la cabeza muy abierta” (C3_EDi:69) “Antes de las TIC lo hacíamos exactamente igual” (C3_FG:194)
4	“En lo personal, me parece bien que estén las TICs... que vivimos en un mundo tecnológico, pero creo que hay muchas aristas que ahí nos juegan en contra, para poder trabajar [con los recursos] (C4_FG:224)
5	“Estarán quedando tres o cuatro [docentes] que no usan tecnología en el aula (...) Pero te estoy hablando de tres o cuatro en cincuenta y siete” (C5_EDi:59) “Se nos complica, tenemos que estar ahí, en ensayo error [con las tecnologías] (...) eso nos lleva más tiempo todavía” (C5_FG:248-252)
6	“Hay una negación del docente todavía a trabajar con las TIC” (C6_EDi:67) “En parte es positivo, ¿no? Que todos [los estudiantes] tengan acceso a las computadoras, al internet. Pero a veces dificulta la clase” (C6_EDA:104)
7	“Con manejo tecnológico son muy poquitos [docentes]. Contados con los dedos” (C7_EDi:46) “Los chicos las llevan [a las computadoras] y a veces buscamos información si, o pasamos algún video (C7_FG:319) “La mayoría de los chiquilines no las tienen [a las computadoras]. Están rotas, acá no hay conexión. No hay buena conexión [a internet] (C7_EDA:70)
8	“No hay mucho involucramiento del docente [con las tecnologías] (C8_EDC:57) [El uso de las tecnologías] depender del perfil del profesor” (C8_EDi:95)

Fuente: Elaboración propia.

Experiencias innovadoras

Los participantes hablaron de experiencias de trabajo conjunto con colegas mencionando la realización de proyectos compartidos, en especial con relación a los proyectos de ciclo mandatorios en las escuelas primarias. Los proyectos en los centros de secundaria eran discrecionales, requiriendo afinidad personal para gestarse y prosperar, lo que reducía las ocasiones y el número de docentes convocados.

Entre docentes de una misma materia o grado, o de diferentes materias, se lograron proyectos más o menos innovadores para los centros. Este tipo de experiencias se dieron con mayor frecuencia en secundaria y en las escuelas con mayor cantidad de estudiantes. Los casos en que docentes participaban de experiencias de intercambio con uso de tecnologías, sin embargo, fueron escasos (cuadro 3).

A pesar de la disponibilidad de dispositivos Ceibal y de móviles personales, los proyectos se realizaban preferiblemente cara a cara, relegando el uso de las tecnologías para intercambiar materiales o comunicarse (mensajería instantánea, correo electrónico, documentos de almacenamiento en la nube, y plataformas educativas, en ese orden).

Cuadro 8. Experiencias innovadoras entre docentes

CASO	EVIDENCIA
1	-Coordinación puntual con una colega de otro centro, intercambio entre clases por videollamadas (C1_EDi:11, 15; C1_FG:27; C1_EDC:15)
2	-Organización de jornadas de integración entre estudiantes de diferentes turnos (C2_EDA:260)
3	-Trabajo conjunto en torno al proyecto de centro (C3_EDi:91; C3_FG:9, 20, 22), proyectos de ciclo (C3_FG:106,258) o por su calidad de centro de prácticas de formación docente (C3_C:125; C3_EDA:29, 328; C3_FG:40)
4	-Intercambios de docentes entre clases para dictar temas específicos en los que uno de los docentes tiene mayor solvencia (C4_EDC:119)
5	-Trabajo docente en duplas en el aula (C5_EDi:31, 101, 185), trabajo en proyectos de la Red Global de Aprendizajes (C5_EDC:264)
6	-Intercambios puntuales, presenciales entre clases de diferentes centros (C6_EDC:31, 33)
7	-Coordinación con colegas de diferentes materias sobre el abordaje de temas comunes (C7_EDC:26, 76, 174)
8	-Propuesta y evaluación conjunta de diferentes materias en un mismo grado o grupo (C8_EDC:15)

Fuente: Elaboración propia.

Un tipo de experiencia particular y aislada, asociada a prácticas innovadoras con impacto en el aula, fue relatada por dos docentes de una escuela primaria (Caso 1). Esta práctica consistía en coordinar instancias por video conferencia con sus clases, en las que participaron docentes y estudiantes de otros centros. No obstante, la preparación y coordinación de este tipo de actividades presentaba un uso no intensivo de las TIC.

En el estudio se identificó un centro que reveló elementos innovadores (Caso 5). Se trata de proyectos vertebrados por un programa con formato internacional, la Red Global de Aprendizajes (2018). En este caso, se visualizó un trabajo coordinado y articulado por una gran parte del cuerpo docente del centro. No obstante, la presencia de las tecnologías para el trabajo docente en estos proyectos era baja, adaptándose los tiempos de encuentro a coordinaciones semanales previstas con otros fines.

Socialización de prácticas

Los proyectos generados a partir de la Red eran socializados tanto dentro del centro como entre los diferentes centros participantes en el programa. No obstante, no se trataba de una práctica común en los demás centros estudiados, que al momento de este estudio no conformaban la Red. Los participantes refirieron una falta de tiempo y unas actitudes negativas hacia compartir prácticas entre colegas como las principales barreras para la socialización de sus innovaciones (cuadro 4).

La socialización, en el caso de darse, se realizaba en reuniones, de forma verbal, pero sin posibilidades de reflexión crítica. El registro de las prácticas tendía a no socializarse, ni a difundirse a partir de publicaciones, plataformas o redes. Todos los participantes declararon desconocer redes de docentes formales o informales para socializar prácticas, tanto presenciales como mediadas por las tecnologías.

Cuadro 4. Socialización de prácticas entre docentes

CASO	EVIDENCIA
1	"No, porque ellas tienen otro proyecto. No compartimos porque no es la misma área ni nada" (C1_FG:434)
2	"En realidad no hay muchos docentes que compartan sus experiencias" (C2_EDi:176)
3	"Yo creo que los docentes, no solo en nuestra escuela (...) venimos de una cultura un poco individualista" (C3_EDi:57)
4	"No es por no querer compartir, o por decir esto es mío, no te lo presto, sino por el temor a que cuando lo suelto, qué crítica voy a recibir" (C4_EDi:15)
5	"Se consigue compartir el conocimiento (...) [la socialización] hace que uno tenga que abrirse a saber cómo hace el otro [colega]" (C5_EDi:13)
6	"Creo que va en el colega que vos encuentres [para trabajar en conjunto], o en la postura de uno también" (C6_FG:77)
7	"Si [los colegas] demuestran interés [en la práctica] obviamente uno está dispuesto a compartir. Bueno, no sé si todos" (C7_EDC:292)
8	"Cada docente con su clase, y (...) no tiene intención de que los demás sepan lo que hace" (C8_FG:93-94)

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Ante el panorama descripto, parece necesario ahondar en las dinámicas de cambio e innovación, donde las organizaciones educativas sean responsables del cambio interno y externo para un impacto social a nivel del profesorado (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015). La promoción del intercambio significativo sobre las prácticas, basado en el desarrollo de comunidades docentes profesionales (Westheimer, 2008), ha de convertirse en uno de los motores que acompañen la innovación. Y debe transformar la práctica para generar mejores oportunidades de desarrollo profesional (Vaillant, 2010). En los casos estudiados, no ha sido posible observar esta situación, con el perjuicio a nivel del aprendizaje de docentes y formación continua que esto supone.

En este sentido, el fomento de mayores aptitudes para el uso de recursos y dispositivos podría contribuir a una utilización acorde y, de esta manera, apoyar tanto a una mejora en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes como al desarrollo profesional de sus docentes. De esta manera, debería revalorizarse la formación continua en el conocimiento y en el uso de las tecnologías educativas en la realidad de la práctica educativa y profesional. De igual modo, se debería promover la socialización y la reflexión crítica sobre las prácticas desarrolladas en el contexto de los centros, identificando aquellas que realmente resulten innovadoras y facilitando su difusión fuera de los centros que las generaron. Como se ha podido observar, este modelo parece funcional en el contexto de combinación entre la iniciativa red y la disponibilidad 1:1 (Plan Ceibal, 2017; Red Global de Aprendizajes, 2018).

Por otro lado, sería beneficioso institucionalizar mecanismos de socialización y reflexión activa sobre las innovaciones, asegurando la creación de conocimiento entre el profesorado. En este sentido, se debería alentar la difusión formal, más allá de los centros que las proponen. Esto permitiría transformar a la organización, alcanzando niveles de desarrollo que habiliten gestionar el conocimiento en red, con beneficios para los participantes, pero, a su vez, facilitaría que estos beneficios fueran transferidos a otros centros y a las realidades en que los docentes llevan a cabo sus prácticas.

En definitiva, este estudio muestra una subutilización de tecnologías distribuidas universalmente en el país, fundamentalmente porque los centros parecen priorizar formas tradicionales y presenciales de trabajo. Pensando que las prácticas son funcionales, se inhiben mayores grados de desarrollo, tanto a nivel de comunidad como de organización, donde las

tecnologías pueden ofrecer nuevas oportunidades, aún por realizar, en lo relacionado con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo de la actividad profesional. Por esta razón, resulta indispensable una llamada a la reflexión que invite a repensar el modelo de acceso y desaprovechamiento generalizado de las tecnologías que se está produciendo en este contexto, de forma que tanto los docentes como sus estudiantes puedan lograr un desarrollo socio-educativo adecuado.

Referencias

- Area, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47(24), 79-87. <http://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Caballero, S. (2017). Una revisión sistemática a 10 años del Plan Ceibal en Uruguay. *Dodáskomai*, (8), 85-102.
- Chacón, M., Chacón, X., Rueda, W., & Berrocal, V. (2018). Percepción de docentes y supervisores sobre la implementación del modelo «1 a 1», One Laptop Per Child, en dos iniciativas públicas de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, XX(18), 5-21.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., Gardner, M., & Espinoza, D. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Losada, D., Correa, J., & Fernández, L. (2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la educación primaria: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 20(1), 339-361. <http://doi.org/10.5944/educXX1.11888>
- Martínez, A., Alonso, S., & Díaz, D. (2009). *Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal: Metodología y primeros resultados a nivel nacional*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59(3), 915-924. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.011>
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Jackoviks, J. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90. <http://doi.org/10.15581/004.27.63-90>
- Meneses, J., & Mominó, J. (2015). Online community building in classrooms and schools: Using the internet to extend teachers' face-to-face community practices. *Educar*, 51(2), 417-440.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moravec, J., & Zorrilla de San Martín, V. (2016). *¿Y ahora qué? Las TIC en la educación primaria: ¿Podemos construir una capacidad colectiva?* Montevideo: Universidad ORT Uruguay-Education Futures LLC.
- Pérez, G., & Ravela, P. (2012). *Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay- University at Albany.
- Plan Ceibal. (2017). *Plan Ceibal: 10 años. Hicimos historia haciendo futuro*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Questa-Tortero, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de

análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13-34.
<http://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>

- Red Global de Aprendizajes. (2018). Pensar entre nosotros. Recuperado 5 de abril de 2018, a partir de <http://redglobal.edu.uy/pensar-entre-nosotros/>
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Rodríguez Zidán, E. (2010). El Plan Ceibal en la educación pública uruguaya: estudio de la relación entre la tecnología, equidad social y cambio educativo desde la perspectiva de los educadores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-25.
- Rodríguez Zidán, E., Antelo, A., & Bernasconi, G. (2015). El Plan Ceibal en Uruguay y los desafíos del Modelo 1 a1. Estudio de las percepciones docentes sobre las prácticas de enseñanza y el uso pedagógico de las computadoras personales en la clase de Matemáticas. En *IV Congreso Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 768-777). Maceió. <http://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.768>
- Rodríguez Zidán, E., & Téliz, F. (2011). Implementación del Plan Ceibal en Uruguay: Revisión de investigaciones y desafíos de mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 55-71.
- Salamano, I., Pagés, P., Baraibar, A., Ferro, H., Pérez, L., & Pérez, M. (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2018). *Everyday schooling in the digital age, high school, high tech?* Abingdon: Routledge.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Vaillant, D. (2010). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Bernasconi, G. (2015). En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un “modelo 1:1” a escala nacional. *Revista Complutense de Educación*, 26, 295-313.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. En M. Cochran-Smith, D. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 756-785). New York: Routledge.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.