

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA INNOVACIÓN

Bonifacio Jiménez Jiménez

Departament de Pedagogia  
Universitat Rovira i Virgili. Tarragona

## RESUMEN

Se parte de una concepción de innovación más ligada a procesos de formación permanente y perfeccionamiento profesional en activo, sin menoscabo de la formación inicial. Esto significa, por tanto, que el profesor en formación inicial también debe tener acercamiento teórico a la temática del cambio.

En cualquier caso, se aportan estrategias de formación permanente para la innovación apoyada en distintas modalidades (cursos de divulgación, jornadas y encuentros científico-experienciales, cursos de formación, curso con proyecto de acción, formación autónoma, formación en centros sin apoyo externo, intercambio y estancias formativas, formación en centros con apoyo interno, investigación autónoma en los centros, investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas.

## ABSTRACT

We depart from the conception of innovation linked to inservice training, but not denying initial training. This means that the teachers on initial training must have a theoretic approach to the change topic.

Anyway, inservice training strategies are contributed to innovation supported on different varieties (introductory courses, stages and experiential-scientific encounters, training courses, course with an action project, autonomous training, training in centers without center support, exchanges and training stages, training in centers with inside support, autonomous research in centers, research in cooperation and support from educational institutions.

## Supuestos y relaciones

La formación del profesorado en nuestro ámbito de acción cultural y pedagógica está, en la actualidad, sometida a fuertes presiones, lo cual

ha de repercutir en el profesional de la docencia y en su posterior desarrollo profesional. Como exponentes de esta situación de los años noventa podríamos indicar las siguientes cuestiones polémicas y reales:

- Los nuevos planes de estudio para los maestros de Educación Infantil y Primaria, de reciente implantación en las universidades.
- La indefinición en la que todavía estamos en relación con la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional.
- El esfuerzo de la Administración por ofrecer formación a sus profesionales.
- La preocupación de distintas universidades por la formación de sus profesores y de los profesores en general.
- Las nuevas exigencias sociales, académicas y profesionales que la sociedad demanda a los egresados del sistema educativo en sus distintos niveles.

Todo ello hace que el profesor, y más concretamente el de los niveles de enseñanza obligatoria, deba cuestionarse su quehacer pedagógico profesional y se ajuste a esas solicitudes, lo cual hace emerger como de pujante actualidad el tema de su formación.

Este problema tiene una doble vertiente: la formación inicial y la formación permanente que, si en esencia cada una de ellas tiene características que la hacen propia, en el fondo y en el tema que nos ocupa, sus relaciones con la innovación, tienen muchos puntos en común, de ahí que, en principio, no hagamos ningún distingo.

Tanto en uno como en otro caso, las relaciones entre formación e innovación son de interdependencia, creemos que con predominio de la primera; es decir, difícilmente se puede innovar en un campo si previamente no se ha sido formado en él o no se tienen suficientes conocimientos. Raramente se produce la invención generada a partir del desconocimiento.

Como en otros muchos campos, en lo pedagógico la innovación debe responder a varios interrogantes dignos de análisis en relación con la formación. Los más esenciales son:

¿Para qué innovar?	finalidad
¿qué innovar?	concepto y contenido
¿cuándo innovar?	temporalidad y temporización
¿dónde innovar?	espacio, situación
¿cómo innovar?	fundamentación y metodología
¿con qué? ¿con quién?	organización, medios

Como fácilmente puede advertirse, dar respuesta a estas preguntas supone apuntar a cuestiones epistemológicas, organizativas, estructurales, investigadoras, etc. de claras connotaciones formativas.

Realizadas las anteriores precisiones, entendemos la innovación educativa como procesos de acción, principalmente de carácter organizativo y didáctico, que redundan en la mejora de la calidad de la enseñanza en particular y del sistema educativo en general.

Desde la perspectiva de la formación, sobre todo inicial, aunque asumible y trasladable a la formación permanente del profesorado, la innovación es un concepto teórico muy ligado a la teoría y a los procesos de cambio y tiempos de reforma educativa; si bien las reformas se producen en periodos concretos de implantación de nuevas directrices o nuevas leyes, la innovación es más atemporal.

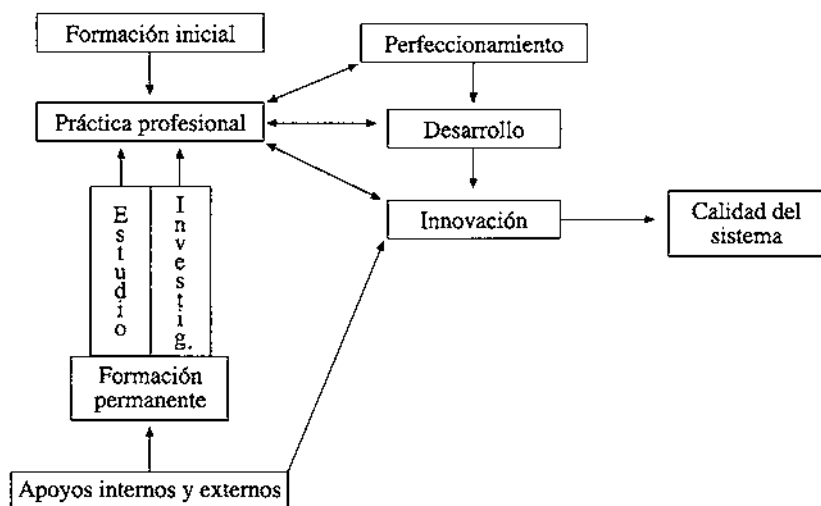
La formación inicial del profesorado tiene por finalidad la preparación profesional de los docentes, quienes reciben nociones teórico-prácticas de su ámbito profesional: Teoría de la Educación, Organización Escolar, Didáctica, Política Educativa, Psicología, etc. amén de conocimientos específicos de las ciencias o artes objeto de transmisión de conocimiento, por tanto, la innovación debe ser atendida como una preocupación teórica, como un aspecto del perfeccionamiento y de desarrollo personal y profesional que tendrá su razón de ser específica en las tareas profesionales de la vida en activo.

Aunque consideremos, pues, la innovación más ligada a procesos de formación permanente y perfeccionamiento profesional en activo que relacionada con la formación inicial, ello no quiere decir que el profesor en formación no deba tener acercamientos teóricos a la temática del cambio: facilidades, condiciones, resistencias, consecuencias, etc., es más, aconsejaríamos alguna estancia práctica en centros o seminarios en los cuales se esté desarrollando alguna experiencia innovadora e, incluso, se planteen trabajos o debates de lo visto, practicado o experimentado con el objetivo de incidir en ello para mejorarlo, para innovarlo.

Es durante el periodo de actividad profesional, sin embargo, cuando la innovación adquiere carta de naturaleza por excelencia. Las etapas de la vida profesional del docente que nos presenta Huberman (1990) así lo atestiguan, ya que coinciden los periodos de mayor competencia y creatividad, por tanto innovadores, con los años siguientes a ser profesor novel; por tanto, la innovación, el desarrollo profesional y la formación permanente deben entenderse conjuntamente.

El problema que se plantea es: ¿cómo fundamentar, cómo asentar las innovaciones para que éstas dejen de ser aspectos puntuales o esporádicos dentro del quehacer cotidiano? Para ello hemos de echar mano al estu-

dio, a la investigación y a los apoyos internos en el centro y externos de la administración. Lo hasta aquí expuesto forma un entramado de relaciones que presentamos en el siguiente esquema tomando como focos la práctica profesional, la formación permanente y la innovación, de forma que la práctica, tras la formación inicial, base de la profesionalización, alcance cotas de calidad. Afortunada o desgraciadamente, aún, en educación, todo es mejorable, pueden conseguirse mayores niveles de calidad con cierta facilidad y las innovaciones son una vía apropiada, pero para lograrlo es necesaria una práctica profesional fundamentada imposible de alcanzar sin el esfuerzo y la participación conjunta del profesorado (autoformación y heteroformación) del colectivo de profesores en los centros y su dirección (apoyos internos) y de la administración (apoyos externos).



Tampoco debemos olvidar que ciertos esfuerzos y acciones del profesorado y de la administración no revierten directamente en la práctica docente, aunque produzcan perfeccionamiento y desarrollo del profesorado (nuevos conocimientos, nuevos campos de acción, etc.) porque en el sistema se producen bastantes fugas, ¿quién no conoce el caso, por ejemplo, de directivos escolares formados por la administración que nunca lo serán?

## **La formación y la innovación**

En estos momentos de cambio estructurado, como consecuencia de la implantación de la Reforma, las innovaciones adquieren un doble significado: por una parte están todas aquellas, las más numerosas, que son fruto de la implantación de las nuevas directrices, de los nuevos usos y de las nuevas costumbres; son innovaciones que, en principio, afectan más a la forma de organizar, de gestionar los recursos, de presentar las actividades, que a la actividad metodológica dentro de las aulas; por otro lado, se siguen produciendo, generando experiencias nuevas, contextualizadas, no digamos que al margen del sistema, pero sí que al margen de este cambio generado por la aplicación de la LOGSE. A las primeras, para no confundir, las denominaremos reformas o actividades innovadoras vinculadas a la reforma, y a las segundas, simplemente innovaciones.

En uno y otro caso es necesaria la formación, no obstante la forma de acceder a esa formación es manifiestamente diferente, como también lo son los itinerarios, las estrategias y, por supuesto, las finalidades. Lo cual no quiere decir que en algún momento no exista coincidencia.

También en este sentido, la actitud del profesorado ante la formación es diferente, en la primera de las situaciones, las más vinculadas a la Reforma y las estrategias de formación en torno a ella se multiplican, se ofrecen como consecuencia de una necesidad de cambio, como una ayuda, un servicio necesario, sin el cual difícilmente se producirían esas reformas y esas actuaciones de conjunto globalmente planificadas. Es preciso que los profesores estén informados y formados para que en los centros se elaboren los PEC y los PCC o los temas transversales. En las innovaciones propiamente dichas, al no existir la presión social y administrativa que canaliza las actuaciones en una determinada línea, las acciones están mucho más diferenciadas y, en consecuencia, las necesidades de información y, por supuesto, de formación también adquieren otras formas, direcciones y dinámicas.

En otro orden de cosas, no consideramos aquí las innovaciones personalizadas, puesto que las realizadas por un solo profesor, en el mejor de los casos, es una gota en el océano. Son mucho más interesantes y fructíferas las que se desarrollan entre varios profesores, los integrantes de un seminario o, todavía mejor, la totalidad del claustro.

## **Estrategias de formación**

Nos encontramos, en principio, con un grave problema de formación, de formación inicial. Los procesos de cambio, de innovación, de renovación

son procesos grupales, de trabajo en equipo, de colaboración y de participación; sin embargo, la mayoría del profesorado ha sido formado en una cultura de la individualidad, de la autonomía docente en el aula y de la responsabilidad personal.

En este sentido, algo se ha ido avanzando en los últimos años, pero falta mucho por hacer respecto a la primera tarea formativa a este respecto: romper con esa concepción individualista de la enseñanza e intentar la formación de equipos; es preciso, pues, establecer programas y acciones formativas en las que se pregone, manifieste y se potencie la formación de cuadros docentes, de equipos de trabajo. Este es un aspecto muy importante que no es cuidado suficientemente por los responsables de la formación inicial ni de la permanente. Pero no todo es cuestión de formación, también lo es de política de personal que afecta muy mucho a la estabilidad del profesorado en los centros, lo cual impide compromisos con proyectos de futuro. Si no se cumple o se facilita la viabilidad inherente en las anteriores premisas ¿cómo puede abordarse un proyecto educativo de centro con garantías de continuidad y de compromiso o un proyecto de renovación metodológica en un área curricular?

Suponiéndonos en el mejor de los casos, la formación personal y/o la apoyada por las instituciones educativas debe incidir especialmente en:

- Abordar nuevos conocimientos científicos.
- Aportar nuevos modelos de acción práctica, tanto metodológicos como organizativos.
- Responder a las nuevas exigencias del sistema: orientación, tutoría, transversalidad, integración, etc.
- Aplicar nuevos modelos de evaluación.
- Aproximar la investigación a los centros.

Como criterio general en relación con las estrategias formativas ha de decirse que los procesos de formación-innovación han de estar contextualizados y, más que vinculados con la práctica, que sean y surjan de la práctica profesional misma. En este sentido, la práctica ha de convertirse en un lugar de reflexión y ser un «banco de pruebas» de las aportaciones teóricas que deben ser, lógicamente, evaluadas e investigadas con criterios de científicidad.

Sin minusvalorar otras modalidades y sin querer ser exhaustivos, enumeraremos aquellas modalidades de formación que tienen mayor difusión y oferta en nuestros ámbitos de acción con la pretensión de clasificarlas de mayor a menor potencialidad formativa e innovadora. Así recogemos:

- a) *Cursos de divulgación.* Son cursos institucionales, rígidos, estandarizados y descontextualizados. Se utilizan para alertar ante una nueva exigencia o novedad; sirven de publicidad y de difusión extensiva. Su incidencia en procesos de innovación es mínima por sí solos. Son abundantes en los primeros momentos de una reforma para informar, motivar, dar a conocer nuevas propuestas. Aparecen también por influencias momentáneas nacidas de nuevos planteamientos puntuales (recordemos los cursos sobre el vídeo, introducción a los ordenadores, los rincones, etc.). Pasados los momentos iniciales tienden a desaparecer y los «enganchados» participan posteriormente en otras experiencias: proyectos, seminarios, grupos de trabajo, investigación, etc.
- b) *Jornadas y encuentros científico-experienciales.* Nos referimos a reuniones de profesores organizadas por o desde diferentes instancias más o menos oficiales. Se realizan para divulgar experiencias, indicar nuevas tendencias. Suele asistir el profesorado inquieto y puede servir de enganche y profundización, con lo cual se reproduce la evolución que mencionábamos anteriormente.
- c) *Cursos de formación.* Son reuniones institucionales más o menos masivas, pero dirigidas, normalmente, a colectivos seleccionados. Suelen servir para especializar a los docentes según las necesidades del sistema con visos burocráticos. Su incidencia real está en tela de juicio. Su eficacia se manifiesta si desembocan, con o sin reconocimiento, en seminarios, grupos de trabajo o proyectos de investigación, en caso contrario no suelen tener incidencia excepto en casos o situaciones muy puntuales.

Otra particularidad de esta modalidad de formación radica en la diversidad de temáticas y colectivos a los que ha de dirigirse, tanto vale cursos para educadores de personas adultas como educación para la salud, tutoría y orientación, nuevas tecnologías, formación en la empresa, la problemática de la integración, etc.

Una de las críticas que se hacen a los cursos de formación es la escasa incidencia que tienen en la práctica. Es decir, los profesores difícilmente aplican, incorporan a su repertorio docente destrezas nuevas aun cuando estas hayan sido desarrolladas durante los cursos de forma adecuada (Marcelo, 1994: 365) que, también recoge una aportación de Bell en la que se plasman las ventajas y los inconvenientes de este tipo de estrategias (Marcelo, 1994: 363)

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
— Puede aumentar los conocimientos	— Pueden ser demasiado teóricos
— Puede mejorar las destrezas	— Las opciones las determinan los organizadores
— Los profesores pueden elegir entre lo que se les ofrece	— Puede no reflejar las necesidades de la escuela
— Proporciona una oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional	— Puede no tener aplicaciones prácticas en la clase
— Pueden ser a tiempo completo	— Ignora el saber hacer del profesor
— Pueden permitir posteriores cualificaciones.	— Puede requerir un compromiso a largo plazo.

d) *Cursos con proyecto de acción.* Pueden considerarse concreciones o profundizaciones de los anteriores, constituyen cursos de formación genérica con ánimo de especializar (directores, educación especial, educación física, música, etc.), pero hay un esfuerzo por contextualizar, ya que suele haber implicación institucional, selección y compromiso personal. Por ejemplo: cursos de formación para la implantación de la Reforma en un centro con carácter experimental.

Estas modalidades c) y d) pretenden contribuir a una reflexión sobre la práctica docente mediante la revisión y ampliación de conocimientos, tanto en lo referente a las áreas o materias como a la didáctica aplicada a las mismas favoreciendo el trabajo en grupo. En ambos casos las necesidades que pretenden cubrir son muy similares, sin embargo el nivel de satisfacción de las mismas va a depender mucho, en igualdad de condiciones y de adecuación, de tres grandes factores: a) la motivación interna del profesorado; es decir, la identificación con los objetivos del curso y su desarrollo; b) el tiempo (número de horas) que se contemple como formación, y c) el trabajo o proyecto posterior que se realice. Como fácilmente puede deducirse, en los cursos de formación; es decir, sin necesidad de abordar un proyecto, si solamente se limita a la asistencia y estudio personal, las repercusiones son escasas; en el caso de cursos con proyectos, su incidencia es mayor, pero ésta dependerá de la aplicabilidad y viabilidad del mismo; queremos con ello decir que el proyecto no debe ser una cuestión puramente académica, ligada al curso, sino que debe tener una incidencia real en las prácticas cotidianas.

La formación de equipos directivos representa un caso especial dentro de este tipo de actuaciones formativas, pues, más que una formación permanente casi debe entenderse como una formación inicial, dada



la escasa tradición formativa en el campo de la dirección y organización de centros educativos en los estudios profesionales. La formación de los directivos de centros es fundamental para que éstos puedan asumir las nuevas responsabilidades que les atribuye la Reforma, dinamizar el proceso y operativizar los planteamientos institucionales que permitan alcanzar las nuevas metas marcadas.

- e) *Formación autónoma.* Es fruto de la inquietud personal, se entiende como exponente de profesionalidad, vocación y voluntariedad. Suele darse en buenos profesionales, tal vez con un exceso de individualidad y protagonismo si se realiza de forma exclusiva.

La modalidad conocida como «licencia por estudio» permiten una variada gama de posibilidades: realizar otros estudios académicos, otras licenciaturas, tesis doctorales, perfeccionamiento en lenguas extranjeras, prórrogas de estudios, realización de proyectos de investigación, proyectos de formación, etc.

Este tipo de formación es considerada más como un derecho por parte de los profesores y de los agentes sindicales que como una modalidad fomentada desde la Administración, pero que considerando los intereses del profesorado también contempla.

- f) *Formación en centro sin apoyo externo.* Corresponde a grupos pequeños de profesores unidos por criterios afectivos y profesionales que, conjuntamente, se plantean nuevas soluciones a los problemas cotidianos normalmente relacionados con la elaboración de materiales y los aspectos más prácticos del trabajo docente. La intuición y la experiencia, más que la fundamentación suelen regir las acciones.

- g) *Formación en centros con apoyo externo.* Muy similar en los objetivos a la modalidad f), pero con aspectos diferenciados de gran interés. La diferencia puede radicar en el mayor número de profesores implicados y el hecho de que es el centro o seminario quien plantea la innovación. Cuenta con apoyo externo para animar, orientar, guiar y ayudar al grupo a encontrar nuevas fórmulas que satisfagan sus necesidades.

La formación en centros adquiere, en estos momentos una importancia crucial, ya que desde todos los órganos de la Administración se insta para que el centro se erija en el eje de la formación permanente de su profesorado de forma más o menos autónoma. La mayor o menor autonomía en relación con la formación de su profesorado dependerá, entre otras cuestiones:

- Del nivel de autonomía que la administración conceda a los centros.
- Del tipo de proyecto de cambio que se plantee o se esté realizando; es decir, de su catalogación en términos de reforma o de innovación.
- De la experiencia, formación y tipo de liderazgo que el grupo tenga.
- De las facilidades o dificultades con que el profesorado, el departamento o la dirección del centro se encuentre a la hora de acceder a la formación.

En esta doble modalidad, apoyada o no desde el exterior, el profesorado se dedica fundamentalmente a elaborar proyectos docentes, proyectos curriculares, desarrollos parciales del currículum y elaboración y experimentación de materiales.

Estas modalidades, catalogadas como Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo, significan, en ambos casos, grupos de profesores que trabajan juntos profundizando en temas que les preocupan desarrollando un proyecto común; en el primer caso la autonomía es menor y se suele contar con la ayuda de un experto o asesor; en la segunda modalidad el trabajo es más libre y se considera una formación entre iguales. La constitución de un grupo de trabajo implica unos niveles de mayor formación.

Esta modalidad supone para la Administración un reto cuya mayor preocupación radica en el conocimiento (control, seguimiento, reorientación) que de estos grupos se tiene, sobre todo en un principio, y del reconocimiento de valía a la hora de solicitar ayudas o certificaciones.

- h) Intercambios y estancias formativas.* Esta modalidad formativa permite «vivir» nuevas situaciones profesionales. La experiencia será tanto más rica cuanto mayor sea el nivel de inmersión y la duración del período.

Esta modalidad está indicada especialmente para desarrollar competencias específicas, como pueden ser las lingüísticas en el caso de profesores de lenguas extranjeras, o para poner en prácticas proyectos o formas de organización vinculados a la formación tecnológica en ciertas especialidades de Formación Profesional, etc. Este tipo de formación suele estar conectada con programas emanados de la política educativa regulada por la Unión Europea como son los programas Lingua, Comet, etc.

- i) Investigación autónoma en los centros.* Si se habla realmente de investigación, entendemos que es enfocar el problema con planteamientos

científicos —cuantitativos o cualitativos, no es esta la discusión— y no solamente heurísticos o prácticos. Los responsables de la investigación son los propios profesores o el centro. Pueden ser totalmente autónomos o precisar ayudas puntuales. Son propios de programas experimentales, estudios puntuales de carácter cuantitativo, procesos de investigación-acción, etc.

Esta línea de formación supone el lograr el objetivo más ambicioso considerando la filosofía que se desprende de los documentos de la Reforma y, también, de la bibliografía pedagógica en la que se inspiró (MEC, 1989, 1993, 1994). Es considerar al centro como un ente que por sí mismo es capaz de planificar, desarrollar y evaluar la propia formación de su profesorado y establecer los objetivos de formación, de trabajo e investigación que considera más oportunos, adecuados y válidos para desarrollar una enseñanza de calidad.

Es indudable que estamos ante una meta todavía lejana, pero no por eso inasequible. Para ello se requiere una muy buena formación y, tal vez, lo más difícil de conseguir, unos equipos conjuntados en los centros con dedicación y compromiso.

- j) *Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas.* Con características muy similares al apartado anterior. En este caso se cuenta con apoyos formales de instituciones educativas (fundaciones, ICE, universidades, etc.), de forma que las experiencias innovadoras quedan vinculadas a convenios y ayudas oficiales concedidas a través de agencias de investigación.

Acabando este recorrido en el que hemos querido presentar las modalidades de formación y su incidencia en práctica y en el desarrollo profesional, anotamos estas ideas de Gimeno (1983): «al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionadamente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica, es cuando desarrolla su profesionalidad y competencia epistemológica».

A continuación presentamos un cuadro en el que intentamos reflejar esta temática considerando dos perspectivas de análisis: por un lado, la relación que puede establecerse entre los procesos de formación y el desarrollo personal y, por otro, la posición del docente ante la oferta formativa. El cuadro representa la ubicación de las distintas estrategias formativas respecto al mayor o menor nivel de obligatoriedad y también en relación a la mayor o menor potencialidad de desarrollo.

Especialización	Zona de mayor autonomía personal	Generalización	—
J I H	G F E D	C B A	M A S I V O
— OBLIGATORIEDAD +			

Las tres primeras actividades formativas representan, por tanto, acciones formativas masivas, generalizadas y cuasi obligatorias, con escasa incidencia en el desarrollo personal y en la posibilidad de abordar innovaciones.

Las cuatro centrales son las que dejan una mayor libertad de acción y de elección a los profesores, ya que normalmente son optativas y son presentadas en relación o en consonancia con ciertos intereses personales o profesionales y necesidades del sistema. Son, pues, acciones formativas que implican un desarrollo profesional en el que cada uno debería optar por alguna vía; es, por ejemplo, lo que se denominan itinerarios formativos.

Las tres últimas son mucho más reducidas, no suponen ningún tipo de «obligatoriedad». Son fruto implicación personal y profesional como exponente máximo de trabajar en equipo manifestando un compromiso.

Podríamos decir, como colofón a todo lo expresado anteriormente, que, en definitiva, nos encontramos ante un reto formativo que entraña una nueva cultura formativa que debe ser conocida, practicada, interiorizada y, finalmente, recreada.

## BIBLIOGRAFÍA

- ATTE (1993). *Teacher training and values education*. 18th Annual Conference. Lisboa.
- DELAIRE, G.; ORDRONNEAU, H. (1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (s/f). *Pla de formació permanent del professorat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1991). *Avaluar per innovar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUDERO, J.M. (1989). «La escuela como organización y el cambio educativo». en MARTÍN-MORENO, Q.: *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- FERRERES, V. (1992). «La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa», en *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: GID.
- GIMENO, J. (1983). «El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*. núm. 2. p. 51-73. Akal.
- GONZÁLEZ, M.T.; ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ, A.P. (coord.) (1989). *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- HALL, G.E.; HORD, S.M. (1987). *Change in Schools. Facilitating the Process*. State University Albany: New York Press.
- HOLLY, M.L.; McLOUGHLIN, C.S. (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: Falmer Press.
- HUBERMAN, M. (1990). «Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión». *Curriculum*. núm. 2, p. 139-160. Santa Cruz de Tenerife.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MEC (1989). *Plan de investigación y de formación del profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- (1993). *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1991-1992*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- (1994). *Plan anual de formación permanente del profesorado. Curso 1993-1994. Documento para la planificación*
- TORRE, S. DE LA (1993). *Didáctica y curriculum*. Madrid: Dikynson.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- UNED (1989). *Estrategias para la innovación didáctica*. Programa de formación del profesorado. 2 vols. Madrid: UNED.
- VICENTE, P. DE; SÁEZ, O.; LORENZO, M. (ed.) (1988). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: ICE-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- (dir.) (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID. Universidad de Granada.

- VILLAR, L.M. y otros (1993). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura colaborativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada y FORCE.
- WITTRICK, M.C. (1990). *La Investigación en la Enseñanza*. Vols. I, II y III. Barcelona: Paidós-MEC.