

## **LA INTEGRACION DE LA FORMACION PERMANENTE Y LA MEJORA ESCOLAR: EVALUACION DE UNA EXPERIENCIA EN TRES CENTROS A TRAVES DE UN CUESTIONARIO**

**Cristina Granado Alonso**  
**Javier Gil Flores**

### **1.INTRODUCCION**

La Formación Permanente del Profesorado, en su concepción más extendida y popular, hace referencia simplemente a cualquier actividad que tenga como propósito iniciar, ampliar, perfeccionar o modificar conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado en ejercicio. Sin embargo, la evolución, a la que estamos asistiendo en las últimas décadas, del conocimiento teórico y de investigación disponible en torno a procesos de innovación y cambio, de mejora y desarrollo escolar y de aprendizaje en el docente, está enriqueciendo sobremanera nuestras posibilidades de incidir en el desarrollo profesional del profesorado y alumbrando nuevas formas de entender éste.

En la actualidad, las definiciones de formación que toman como elemento de base el profesor de forma individual han perdido credibilidad y consistencia, al menos como fin en sí mismas, aunque siga siendo aún el principio de procedimiento más empleado, y han dado paso a nuevas formas y concepciones que adoptan al centro, o al menos al grupo de profesores, como texto y contexto de procesos formativos, sin que por ello se obvие o se subordine el crecimiento personal que, por el contrario, encuentra su sentido y máxima expresión en el trabajo en equipo y en el ámbito real de actuación.

Creemos necesario, por tanto, analizar la evolución que ha experimentado el concepto de Formación Permanente para detenernos en profundizar sobre las coordenadas que dan origen y forma a esos modelos de formación que adoptan al centro como lugar de aprendizaje. Para ello, resulta obligado examinar las aportaciones de la investigación sobre innovación y mejora escolar que han servido, no sólo para configurar ese nuevo modo de entender la formación, sino también como criterios de valoración de cualquier proceso de perfeccionamiento.

A partir de ese análisis, presentaremos los resultados de un cuestionario incluido entre los instrumentos y técnicas utilizados para evaluar una experiencia de Formación en Centros, puesta en marcha por el Centro de Profesores de Sevilla.

## **2.EVOLUCION DEL CONCEPTO DE FORMACION PERMANENTE: SUPERANDO LIMITES**

Holly (1989) reflexiona sobre cómo se han ido sucediendo distintas formas de concebir el sentido y propósito de la Formación Permanente. Así señala que, durante décadas, remediar deficiencias en el profesorado, en conocimientos, habilidades, técnicas o actitudes era la esencia misma de cualquier propuesta formativa. Esta formación, destinada a superar carencias, implicaba que las actividades o programas debían ser organizados y desarrollados por expertos que fijaban el diseño de antemano, el cual giraba esencialmente en torno al contenido a transmitir. La nomenclatura al uso, como "entrenamiento" ("training", término muy utilizado en el contexto anglosajón que fue importado a nuestro contexto especialmente por teóricos e investigadores) o "reciclaje" del profesorado (de uso más común entre docentes o formadores en nuestro país), es indicio evidente de esta desvalorización del estatus profesional del profesor a la que hemos asistido durante mucho tiempo.

A medida que la concepción del Curriculum fue cambiando hacia modelos más abiertos, investigativos y constructivistas, se planteó un nuevo perfil docente que supiera dar respuesta a las nuevas demandas del sistema: un profesor reflexivo, crítico, investigador en el aula... La profesionalidad de la labor docente se hizo evidente y por consiguiente, la exigencia de un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida profesional. De ahí, términos como Formación Permanente o Continua del profesorado. Sin embargo, el concepto formación tenía para algunos un carácter restringido e inadecuado ante la nueva consideración del docente, pues suele asimilarse erróneamente a situaciones de instrucción formal. Por este motivo, prefieren hablar de Desarrollo Profesional, término que en los últimos años ha inundado revistas y publicaciones marginando y empujando al de Formación Permanente. Por nuestra parte, entendemos que la rectificación resulta un poco redundante por cuanto el concepto formación se define como "proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar su plenitud personal" (Zabalza, 1990, p. 203) y, por tanto, lleva implícitas las matizaciones de carácter procesual, evolutivo, infinito y de búsqueda de la mejora. El adjetivo profesional sobraría, pues partimos de que ciertamente el docente lo es y para ello se le prepara o debe preparar en su formación universitaria. En cuanto al adjetivo permanente, éste sólo vendría a diferenciar la Formación Inicial previa de la que tiene lugar una vez se ejerce como docente.

En este sentido, Oldroyd y Hall (1991) señalan que el término Desarrollo Profesional goza de un significado más amplio en cuanto que implica "una mejora en la capacidad para controlar las condiciones laborales, un estatus profesional incrementado y un avance dentro de la carrera docente" (p. 3). Continúan afirmando que el Desarrollo Profesional hace referencia a actividades que sirven preferentemente a necesidades individuales, frente a las necesidades más globales del sistema educativo. En cualquier caso, entendemos que dicho término hace referencia a un propósito general tanto de iniciativas de formación como de reivindicaciones sindicales, con lo cual no supone el término más adecuado para denominar a la empresa que aquí nos ocupa.

Los cambios descritos también se ven apoyados por los resultados de la investigación sobre los factores que influían en el fracaso que ha venido caracterizando a la Formación Permanente, si atendemos a sus repercusiones en la mejora de la práctica diaria. Entre estos factores destacaban la verticalidad y unidireccionalidad de las relaciones entre experto y profesores, el papel pasivo que se le había otorgado hasta ahora al docente en su aprendizaje, su excesivo carácter prescriptivo, su desconexión de la realidad diaria en la que los participantes se hallan inmersos, su desconsideración como proceso de cambio, etc. Esto fue minando la credibilidad de los modelos anteriores y se empezó a alumbrar un nuevo modo de entender y de hacer formación.

Así, de realizar actividades al margen de la práctica real del docente (*off-the-site*), como eran las actividades diseñadas desde fuera para responder a unos intereses también establecidos por alguien externo, se empezaron a promocionar otro tipo de actividades más cercanas a la realidad del docente (*close-to-the-site*) que buscaban atender a un grupo de profesores del mismo centro o, en todo caso, partir de necesidades establecidas por los propios participantes. Dentro de estas coordenadas, encontramos las actividades de autoformación, en las que un grupo de profesores, que tienen en común un mismo problema o área de interés, trabajan solos en la construcción de su aprendizaje o buscan asesoramiento de expertos en el tema en cuestión. Estas actividades, que en el ámbito anglosajón se indican bajo el prefijo "school-based", suponen un avance notable en relación al modelo anterior, pero pecan de paralelismo a la realidad de la práctica diaria. Por último, las nuevas tendencias abogan por una actividad focalizada en el lugar de trabajo de los docentes, esto es, su centro y su aula (*on-the-site*), actividades centradas en mejorar la práctica diaria a través de la reflexión, la experimentación y "feedback" (Oldroyd y Hall, 1991), apoyadas esencialmente en el trabajo conjunto entre colegas del mismo centro. Dentro de estas actividades, que en el ámbito anglosajón pasaron a designarse como "School-focused", situamos el modelo denominado como Formación Centrada en la Escuela o Desarrollo Basado en Centros.

Aunque la evolución en la forma de concebir y abarcar la formación es evidente, los modelos más recientes no invalidan los anteriores. Hoy en día coexisten los tres modelos descritos anteriormente y ello permite el que pueda responderse a distintos propósitos dentro de la formación, ya sean la promoción de estudios de nivel superior, la simple concienciación o animación a la formación o la puesta en práctica de procesos de autoevaluación y desarrollo institucional en centros. En cualquier caso, resulta necesario establecer el modelo más adecuado al propósito propuesto y creemos que es ahí donde surgen los problemas.

Para Holly y Southworth (1989), la formación centrada en la escuela, el desarrollo del "staff" o del profesorado de un centro ("Staff Development" término que se ha traducido erróneamente en nuestro contexto como Desarrollo Profesional) y desarrollo de la escuela, modelos que en principio responden al tipo de actividades "on-the-site" ya descritas, no deberían ser más que el mismo perro con distinto collar. Todas estas denominaciones, que como se aprecia en la literatura van adoptando distintos propósitos y principios de procedimiento, deberían denotar un modelo común

que responde a lo que estos mismos autores denominan como la escuela en constante desarrollo o la escuela que aprende.

Y es que los límites entre las iniciativas de formación del docente y las de mejorar la escuela se han diluido tanto, que si el propósito de la disciplina denominada como Organización Escolar es profundizar en los marcos teóricos y procedimentales necesarios para conseguir la mejora de la escuela, podemos asegurar que pierde sentido en sí misma para pasar a formar parte del contenido de la Formación del Profesorado.

Así, Fullan (1990) establece el marco, a nuestro juicio más acertado, donde situar las coordenadas de la Formación Permanente que tenga como propósito incidir en la realidad escolar. Esto es, el autor concibe que el profesor, como sujeto en continuo aprendizaje y crecimiento, hace posible la mejora escolar y de aula, convirtiéndose en núcleo y vínculo de ambos procesos. Las actividades de perfeccionamiento del profesor, entendido en su más amplio sentido, al incidir en el desarrollo profesional del docente, promueven y posibilitan tales mejoras.

Para Bradley (1991), el desarrollo de la escuela y de su profesorado son procesos mutuamente dependientes, de forma que no tiene ningún sentido, y además minimiza resultados, el hecho de aislar esfuerzos o dividir recursos en programas de formación o investigaciones centradas en un solo polo. Este mismo autor argumenta, como razones que justifican tal afirmación, la constancia cierta de que los profesores encuentran muy difícil desarrollarse en escuelas estáticas o pasivas; el hecho de que las escuelas no pueden desarrollarse, lo que supone un cambio más allá de lo formal, si los profesores no modifican lo que hacen; y la evidencia que asegura que el desarrollo profesional de los docentes, si es individual, no consigue repercusiones o cambios en la escuela. En el mismo sentido, Feiman-Nemser (1983) asegura que las normas prevalecientes y patrones de interacción de la escuela son los que limitan o promueven las motivaciones y oportunidades para el desarrollo, más que las características individuales de los docentes. De igual forma, señala que la eficacia de la formación no reside tanto en las características del programa como en que éste constituya una parte integral de un proceso continuo de resolución de problemas y mejora escolar.

Muchas son las investigaciones que han puesto de manifiesto la influencia de los contextos organizativos en cualquier propuesta de cambio (Evans y Hopkins, 1988; Joyce y McKibbin, 1982; Griffin, 1982; Duke, 1990; Leithwood, 1990; etc.). Todos ellos concluyen en la necesidad de ampliar la concepción de la formación permanente como desarrollo personal para integrar el desarrollo de la escuela y sus necesidades. Para Garmston (1991), el nuevo modelo de formación que surge de la investigación es uno que tiene como propósito fundamental crear culturas de aprendizaje en los centros, culturas de creatividad construidas y sostenidas por el aprendizaje colaborativo. Esto supone, más que ofertar programas de apoyo a los profesores, formar en métodos de enseñanza o trabajar en el curriculum; supone que todos los implicados aprendan juntos de forma reflexiva y creativa, comprometiendo a los profesores, como profesionales y colegas, en la tarea de construir la organización, su gestión y su curriculum.

Por todo lo anterior, creemos imprescindible enmarcar la formación permanente del profesorado dentro de la realidad escolar, no sólo como contexto favorecedor u obstaculizador del cambio sino como foco esencial donde los programas formativos han de incidir, de forma que crear culturas escolares renovadoras sea propósito fundamental de los mismos. Esta es la concepción de perfeccionamiento que se baraja en los últimos tiempos y que ha sido fruto de las conclusiones obtenidas en las últimas décadas sobre procesos de formación, innovación y cambio y mejora escolar, y que recoge en esencia los nuevos planteamientos sobre el aprendizaje, el curriculum, la escuela y el perfil de profesor que de ellos deriva. Su denominación específica, para la que encontramos multitud de propuestas y sugerencias, es lo que menos importa si se atienden y respetan sus principios.

### **3.LA EVALUACION DE UNA EXPERIENCIA**

El convencimiento de que un modelo de formación fundido en procesos de mejora escolar constituye la vía de mayor potencial para introducir cambios en la práctica y realidad de los centros, llevó al CEP de Sevilla capital a poner en marcha un plan de carácter experimental de iniciación, desarrollo y seguimiento del modelo denominado como Formación centrada en la Escuela, próximo conceptual y metodológicamente al desarrollo Organizativo y a la Investigación-Acción Colaborativa. Este plan experimental de formación se ha estado desarrollando, desde el curso 90/91, en el seno de tres centros, dos de los cuales corresponden al nivel de EGB y uno al de FP. Estos centros habían sido elegidos por su dinámica de innovación y su tradición en formación, valorada a través del número de actividades solicitadas al Centro de Profesores en los últimos años. El número total de participantes en este proyecto, de carácter voluntario, ascendía aproximadamente a 100 profesores.

La evaluación de esta experiencia novedosa se convirtió en centro de nuestro estudio, para lo cual, utilizamos, entre otros instrumentos, un cuestionario elaborado por nosotros mismos y en el que pretendíamos hacernos eco de todos aquellos factores e indicadores que, desde la literatura de innovación, cambio y mejora escolar, se señalan como relevantes de cara a la comprensión e interpretación de procesos y resultados.

Se recurrió, por tanto, a una técnica de *„Dd* basada en las respuestas escritas de los profesores ante un total de 94 ítems. Mediante estos ítems presentábamos a los sujetos otras tantas declaraciones sobre distintos aspectos sobre el proceso desarrollado. Los encuestados debían manifestar su opinión marcando una de las opciones que iban desde el completo acuerdo hasta el completo desacuerdo con el contenido del ítem.

Este instrumento consta de tres partes nucleares. La primera de ellas una referida a **DATOS DE IDENTIFICACION**, recoge información previa sobre ciertas características que, a priori, pudieran estar influyendo en el discurrir del proceso, como, por ejemplo, años de experiencia docente o participación anterior en distintas modalidades de formación permanente. Un segundo apartado, referido a la **EVALUACION DEL PROCESO**, constituye el núcleo esencial del instrumento. Está subdividido en diez dimensiones que fueron conceptualizadas como relevantes de cara

a comprender, interpretar y valorar procesos de desarrollo colaborativo en centros, y que son:

- **Motivaciones.** Intenta recoger los motivos o razones que llevaron a los profesores a participar en este proyecto;
- **Sentimiento de Proyecto Compartido.** Pretende conocer en qué medida el proyecto (su diseño y desarrollo, valores, decisiones, responsabilidad) era sentido por los profesores como algo propio y común, construido y acordado por todos;
- **Satisfacción Personal por el Proyecto.** Trata de reflejar en qué medida el profesor, individualmente, se siente a gusto, cómodo, recompensado y beneficiado en su trabajo dentro del proyecto;
- **Relaciones de Trabajo.** Viene a recabar información sobre el ambiente que caracteriza al grupo;
- **Desarrollo del Proyecto.** Busca información sobre la percepción que tiene cada participante del modo en que se está llevando a cabo el modelo, es decir, su funcionamiento y evolución;
- **Nivel de Información.** Viene a valorar en qué medida los participantes tenían claro, gozaban de una información completa, sobre distintos aspectos del proyecto, a nuestro juicio relevantes: sus exigencias y compromisos, funciones de asesores, objetivos, progresos, etc.;
- **Actuación del Asesor Externo.** Recoge la opinión de los profesores en torno a la labor desarrollada por los dinamizadores externos;
- **Contexto.** Incide sobre ciertos elementos que caracterizan el caldo de cultivo donde el proyecto se lleva a cabo;
- **Calidad del Proyecto.** Hace referencia a aspectos que desde la literatura se conciben como elementos de obligada presencia en procesos formativos eficaces (relación teoría-práctica, temas relevantes y vinculados a la práctica, seguimiento, etc.);
- **Limitaciones.** Recoge distintos aspectos que pueden sentirse por los participantes como un obstáculo o dificultad para el buen desarrollo del proyecto.

El último gran apartado del cuestionario incide en la EVALUACION DEL IMPACTO, intentando recabar información sobre los posibles resultados o logros percibidos por los participantes a raíz del proyecto. A su vez, se subdivide en cuatro dimensiones: impacto a nivel personal, a nivel de aula, a nivel de alumnos y a nivel de centros.

El instrumento fue administrado a la totalidad de profesores participantes en los tres centros, de forma directa y previa explicación de la finalidad del mismo, recogiendo al cabo de un mes aproximadamente un total de 68 ejemplares. Las respuestas obtenidas fueron codificadas numéricamente y analizados mediante el paquete estadística SPSS/PC+.

#### **4.RESULTADOS**

La singularidad de los procesos de mejora obliga a realizar análisis individuales por centro, intentando conocer las coordenadas particulares en que han venido desarrollándose estas tres experiencias. Sin embargo, el estudio conjunto de los tres casos arroja evidencias sobre ciertas concomitancias que es necesario subrayar, porque pueden explicar procesos y resultados de modelos como el que aquí nos ocupa y alumbrar posteriores decisiones, tanto para el devenir futuro de esta experiencia como para otras que se inicien de forma similar. Las puntuaciones medias arrojadas por el cuestionario para cada dimensión y para cada centro, son presentadas a través de un diagrama de barras (ver pág. 8).

El Centro 1, que corresponde al nivel de FP, es el centro que cuenta con el profesorado más joven, de menor experiencia docente y menos tradición en actividades de perfeccionamiento, muy especialmente en las que suponen trabajo en grupo. Es, a su vez, el centro que mayor insatisfacción manifiesta en relación al proyecto y al contexto y ambiente en que se desarrolla, señalándose un sentir generalizado de individualismo entre los compañeros, un ir cada uno a su aire, que coexiste con la afirmación de que ha habido falta de responsabilidad de los participantes en relación al compromiso adquirido en el proyecto. En cuanto al proceso, los profesores piensan que el proyecto ha estado centrado en sus necesidades y que los temas tratados son relevantes. Sin embargo, la dinámica de funcionamiento no les ha satisfecho, en general, y no sienten el D, y pertenencia del proyecto. Ello puede, en parte, explicarse por el hecho de que no hayan tenido claro qué es lo que pretendían conseguir a través del proyecto, alcanzando un porcentaje del 40% los sujetos que opinan que la falta de información en relación al mismo ha sido una limitación clara para el desarrollo del proceso. Sin embargo, es el centro que manifiesta sentir mayores logros a nivel personal, lo que interpretamos como una mayor percepción del cambio originada por su falta de experiencia en formación y, en particular, en aquella que implique trabajo colectivo de profesores.

El Centro 2 consta de un profesorado con un espectro de edades más amplio y con una experiencia generalizada en formación, especialmente, en proyectos de experimentación en el aula. Es el centro que más positivamente valora tanto el contexto en que se desarrolla el proceso como las características y puesta en funcionamiento del proyecto. Así, dicen sentir el proyecto como construido por ellos mismos y parece existir un interés generalizado en el proyecto por parte de los profesores. Estas afirmaciones coexisten con la convicción de que todos están respondiendo al compromiso adquirido y de que el ambiente del centro es percibido muy satisfactoriamente, caracterizándose éste por un clima cooperativo y de confianza, sin que existan enfrentamientos ni individualismos y en el que es posible introducir innovaciones con facilidad. Aunque el proyecto está suponiendo una sobrecarga a la tarea diaria para la totalidad de los profesores y dicen no haber visto aún la conexión con la práctica del trabajo realizado, la dinámica de funcionamiento les resulta adecuada y productiva. A pesar de lo anterior, es el centro que obtiene puntuaciones más bajas

a nivel de impacto, quizás porque en estas circunstancias tan benévolas, donde hay una fuerte tradición de innovación y trabajo en grupo, se requieren cambios más notables para que éstos sean advertidos.

El Centro 3, que cuenta con el profesorado de mayor experiencia docente y de formación en equipo, valora el contexto del centro de forma particularmente negativa, lo que creemos que está afectando a la percepción del proyecto. Así, no sólo perciben cierto individualismo en las relaciones de trabajo sino incluso enfrentamientos entre grupos, afirmando que el ambiente de la escuela no favorece en absoluto el intercambio de ideas y opiniones y mostrando una insatisfacción notable por el funcionamiento del claustro. Esto está afectando, por ejemplo, a un elemento esencial del proyecto como es, sentir la pertenencia y alona compartido del mismo, dimensión en la que un grupo considerable se manifiesta disconforme. En cuanto al proceso, está suponiendo una sobrecarga fuerte y sienten que está centrado en sus necesidades, pero que no está respondiendo a sus expectativas de mejorar y cambiar la práctica. Consideran la dinámica de trabajo adecuada y valoran muy positivamente la calidad del proyecto, pero hay un porcentaje considerable que se manifiesta totalmente desinformado en relación a las exigencias y compromisos que supone el proyecto. Parece configurarse un grupo que opina que hay un cierto desinterés entre los profesores del centro por el proceso de formación en que se hallan implicados. En este centro, parece que la insatisfacción de los profesores está originada, no por el proyecto en sí, sino por problemas de fondo del centro que enturbian procesos como el que aquí nos ocupa. No es de extrañar que éste sea el centro que obtiene las mayores puntuaciones en el impacto a nivel de centro, porque en esta situación cualquier impacto es mucho más perceptible.

Considerados los resultados de forma global, la influencia del contexto y del ambiente sobre los procesos de formación parece clara si exploramos las correlaciones encontradas entre variables. Así, las tres dimensiones que parecen representar en mayor medida la evaluación de la experiencia, si atendemos al número y a la importancia de sus correlaciones con el resto de las dimensiones, son las referidas a Calidad del Proyecto, Sentimiento de Proyecto Compartido y Satisfacción Personal por el Proyecto, que a su vez guardan una estrecha relación entre sí. Estas a su vez, correlacionan a niveles altos de significación con las dimensiones Relaciones de Trabajo y Contexto (valores próximos a 0.66 con niveles de significación del 0.001). Es decir, sentir el proyecto como construido y compartido por todos sea una de las variables más relevantes a la hora de evaluar un proceso de mejora, estando éste a su vez estrechamente influenciado por el tipo de relaciones personales y profesionales que caracterizan al centro. Asimismo, resulta muy significativo que la valoración que se hace de la calidad del proyecto esté fuertemente vinculada a las características del entorno, así como al sentido común de pertenencia.

Es necesario señalar que el nivel de información con que cuentan los participantes sobre el proyecto está íntimamente asociado a la valoración que se hace del mismo. Así, en aquellos centros que parecen tener más claro cuáles son sus compromisos en relación al proyecto, las exigencias de éste, sus propósitos, las tareas



de los agentes externos y los progresos que consiguen, la percepción del proceso resulta más positiva, tanto en lo referente a su calidad, como a la satisfacción personal por el mismo y al sentimiento de compartir la construcción de éste.

## **5.CONCLUSIONES**

La primera conclusión que podemos extraer de los resultados globales obtenidos en los tres centros hace referencia a la relatividad de los cambios o resultados de cualquier proceso de mejora, tal y como son percibidos por los participantes. Es decir, la sensibilidad hacia los cambios, y por tanto, la interiorización de los mismos, está mediatizada en gran medida por la situación de partida y contexto en el que los procesos de cambio tienen lugar, ya que las coordenadas de éste (ambiente, relaciones, tradición y apertura a la innovación, etc.) acentúan o diluyen los logros conseguidos, haciéndolos evidentes o casi imperceptibles. A su vez, la percepción de logros influye en la motivación para continuar invirtiendo esfuerzos en procesos de mejora, con lo que pueden servir de retroacción o refuerzo positivo o negativo para el mantenimiento de los mismos. Ello obliga a que debemos centrar nuestra atención en el contexto de los centros para canalizar su influencia en el proceso, convirtiéndose así los cambios en este nivel en uno de los objetivos a alcanzar. Queda, de este modo, reforzado nuestro planteamiento inicial de defender la fusión de los procesos de formación con los de mejora escolar.

Los resultados obtenidos nos llevan a afirmar la necesidad de estudiar conjuntamente el valor, mérito y éxito de cualquier propuesta formativa como tareas de evaluación (Fenstermacher y Berliner, 1985). La comprensión, interpretación, valoración y toma de decisiones del objeto evaluado sólo puede llevarse a cabo de manera informada y fundamentada cuando se es capaz de sopesar, de forma integral, la contribución de los elementos teóricos y de procedimiento del modelo de formación, la idiosincrasia del proceso de cambio y aprendizaje por el que se concreta en un contexto único y los resultados o logros del proyecto, previstos o no, percibidos por los participantes o de evidencia plástica, porque la objetividad sólo se consigue integrando subjetividades. Los estudios evaluativos de procesos de mejora que basan sus conclusiones en aspectos específicos desconexos del entorno del que forman parte o en resultados determinados por el nivel de uso o implementación de innovaciones cerradas y determinadas desde fuera, sin considerar el proceso de adaptación que experimentan todos los elementos de esta compleja red por la que se articulan los procesos de cambio, sólo conducen a conclusiones parciales, irrelevantes o erróneas; y ello, por el mismo razonamiento que nos lleva a recomendar una formación que supere los límites de lo individual y de lo ajeno a la realidad de los centros.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bradley, H. (1991): *Staff Development*. London: The Falmer Press.  
Duke, D.L. (1990): "Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(2), 131-144.

- Evans, M. y Hopkins, D. (1988): "School Climate and the Psychological State of the Individual Teacher as Factors Affecting the Utilisation of Educational Ideas Following an Inservice Course", British Educational Research Journal, 14(3), 211-230.
- Feiman-Nemser, S. (1983): "Learning to Teach". Institute for Research on Teaching Michigan State University.
- Fenstermacher, G.D. y Berliner, D.C. (1985): "Determining the Value of Staff Development", The Elementary School Journal, 85(3), 281-314.
- Fullan, M. (1990): "Staff Development, Innovation and Institutional Development" in Joyce, B. (Ed.): School Culture Through Staff Development. Alexandria: ASCD.
- Garmston, R. (1991): "Staff Developers as Social Architects". Educational Leadership, 49(3), 64-65.
- Griffin, G. (1982): Staff Development. ERIC Doc. Rep. Ser. No. ED 221537.
- Holly, M.L. (1989): "Teacher Professional Development: Perspectives and Practices in the USA and England" en Holly, M.L. y Mcloughlin, C.S. (Eds.): Perspectives on Teacher Professional Development. London: Falmer Press.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989): The Developing School. London: The Falmer Press.
- Joyce, B. y McKibbin, M. (1982): "Teacher Growth States and School Environment", Educational Leadership, Nov., pp. 36-41.
- Leithwood, K.A. (1990): "The Principal's Role in Teacher Development" en Joyce, B. (Ed.): ob. cit
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991): Managing Staff Development: A Handbook for Secondary Schools. London: Paul Chapman Pub.
- Zabalza, M.A. (1990): "La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativa (II)", en Medina, A. y Sevillano, M.L. (Coords.): Didáctica. UNED.