

## UNA PROPUESTA DE MODELO PARA LA FORMACION EN SERVICIO DEL PROFESORADO

DRA. M.<sup>a</sup> LOURDES MONTERO MESA

### 1. RAZONES DE LA PROPUESTA Y SU MARCO

Presentamos en este trabajo una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. Dicha propuesta está extraída de una investigación descriptiva sobre la formación en servicio del profesorado de E.G.B.<sup>1</sup>. Está pues realizada en un marco más amplio en el que encuentra su total justificación, por lo que, a fin de respetar el contexto investigador en el que se inscribe, nos referiremos a él brevemente.

Posiblemente nadie dude hoy de la importancia de la formación del profesorado \* atribuida a su influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. Importancia constatable en el conjunto de las afirmaciones reiteradas respecto a la dependencia de la calidad de la enseñanza, entre otros aspectos, de la calidad de sus profesores y la de éstos, de su formación (Cfr. Bolam, 1982; Debesse, 1982; Gimeno, 1982; Goble y Porter, 1980; Mertens y Yarger, 1982; Zay, 1983). Lowe (1985) no duda en considerar a la formación de profesores como uno de los parámetros de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, la coincidencia en las expectativas respecto a la capacidad de la formación del profesorado para mejorar la calidad de la enseñanza, corre pareja con la insatisfacción y la crítica a la formación recibida, lo que conduce a propuestas alternativas no siempre suficientemente contrastadas (Cruickshank, Loris y Thompson, 1979; De la Orden, 1982a). La creencia se convierte en escepticismo a la hora del compromiso con una determinada propuesta de cambio y no suelen invertirse los esfuerzos necesarios —económicos, institucionales, personales— para el desarrollo de programas de formación que respondan a los criterios emanados de la investigación en ese campo y que soporten la continuidad necesaria para la obtención de datos acerca de su contribución a

1. La investigación a que nos referimos lleva por título "Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB". Fue presentada en la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del grado de doctora, 1985.

\* La utilización de esta expresión hace referencia en simultáneo a la formación inicial —preservicio— y la continua —en servicio—. Emplearemos los términos formación inicial o preservicio y continua o en servicio cuando nos refiramos específicamente a una u otra.

la mejora de la calidad de la enseñanza. Como afirman Gimeno y Pérez Gómez (1983) «los estudios sobre el profesorado hasta el momento han contribuido poco a mejorar los métodos de formar profesores y a cambiar la práctica que ellos desarrollan con sus alumnos» (p. 350). Por su parte, Gage (1978) afirma que son muy pocos los conocimientos utilizados en la elaboración de los programas de formación del profesorado basados en la investigación.

En el marco de una formación de profesores conceptualizada como un proceso continuo, con etapas diferenciadas (Davis y Zaref, 1984; Konecki, Colledge y Stein, 1978; Lynch, 1977; Taylor, 1980a, 1980b) destaca actualmente la atención prioritaria a la etapa de la formación en servicio o en ejercicio<sup>2</sup>, cronológicamente la de mayor duración y que se define como el conjunto de actividades destinadas a mejorar los conocimientos, competencias y actitudes profesionales de los docentes (OCDE, 1982, p. 12). Como razones que justifican esa atención se señalan las siguientes:

a) La necesidad de atender al desarrollo personal y profesional de los profesores (Bolam, 1980 1982), para mantener el dinamismo de la profesión y facilitar el aumento de la estima de la sociedad por el trabajo docente, así como la autoestima de los profesores (Esteve, 1984; Gehrke, 1982).

b) La mejora del sistema educativo. La razón de ser última de la formación en servicio es su efecto multiplicador en la calidad de los profesores de aprendizaje de los alumnos de aquellos profesores atendidos por ella (Porter, 1980).

c) Los cambios sociales, económicos y tecnológicos especialmente relevantes en nuestros días y la responsabilidad de los profesores de prevenir el impacto de dichos cambios en sus alumnos, responsabilidad aumentada, si cabe, dada la disminución en la incorporación de nuevos profesores.

d) La insatisfacción acerca de la formación preservicio recibida.

e) La influencia de factores demográficos y económicos. Los primeros referidos a la disminución de los índices de natalidad, lo que plantea un descenso en la incorporación de nuevos profesores; los segundos, en función de los primeros, suponen un desplazamiento de las inversiones al estimar el mayor impacto de la formación en servicio.

Centrándonos pues en la etapa de la formación en servicio (FES)\*, observamos que los enfoques que han presidido su organización han sido fundamen-

2. Preferimos esta expresión por considerarla omnicomprensiva del conjunto de los términos empleados en este campo, tales como: perfeccionamiento, actualización, reciclaje, especialización. Es también la expresión más utilizada en el contexto internacional: Inservice Teacher Education (INSTE o ISTE) y la Formation en Cours de Service des Enseignants (FECS).

\* Por economía del lenguaje sustituimos la expresión formación en servicio por sus siglas correspondientes. Dado que estamos siempre en un contexto de formación del profesorado, eludimos la sigla correspondiente al término profesorado.

talmente compensatorios, de remedio de carencias de la formación inicial o de atención a exigencias curriculares procedentes de los cambios producidos en el sistema educativo, relegando el papel de los profesores al de destinatarios pasivos de las decisiones de otros respecto a la FES que necesitaban. Enfoque constatable en el análisis realizado por nosotros sobre la FES desarrollada en España en el período 1957-84 y en el precedente de algunos informes internacionales (Eggleston, 1978; Goble y Porter, 1980; OCDE, 1982). De ellos se deduce que, en la práctica, la formación en servicio revela tanto una ausencia de consideración de la experiencia profesional de los profesores, de sus problemas y motivaciones, cuanto un olvido del protagonismo de éstos y de su participación en una actividad que les atañe directamente.

Del análisis precedente emerge la propuesta de que la FES de los ochenta se desarrolle con un enfoque que subsane las deficiencias detectadas en los modelos hasta ahora predominantes y que, analógicamente, pueden ser equiparados a los modelos centro-periferia. El enfoque elegido por nosotros responde a los modelos periferia-periferia y periferia-centro (Véase Schon, 1971; Gimeno, 1983a; Stenhouse, 1984). La aplicación de estos últimos a la FES significa que sus estrategias y actividades tienen, como punto de partida, las necesidades formativas del profesorado. Se subraya en ellos el papel protagonista de los profesores en las decisiones acerca de qué FES, así como su participación en todo el proceso. El modelo de profesor implícito en ellos puede ser identificado con el del investigador de su praxis (Gimeno, 1983b, Peeke, 1984; Stenhouse, 1984; Zeichner, 1983). Se pretende así una mayor implicación de los profesores en su mejora profesional:

*Las dificultades encontradas en los últimos años para ofrecer programas de formación atrayentes, tanto en sus objetivos como en sus métodos y contenido, han revelado, de una parte, la falta de consideración de la experiencia personal y profesional de los enseñantes, de sus motivaciones, de su medio de trabajo —en una palabra de su situación de trabajador— y, de otra parte, la insuficiente participación de los interesados en la toma de decisiones que les afectan directamente. Se acuerda pues pensar que, como en otros sectores afectados por situaciones económicas nuevas, los enseñantes deben poder beneficiarse de una formación continua correspondiente a sus necesidades profesionales en el contexto de sistemas educativos y sociales en evolución (OCDE, 1982 pp. 90-91, recomendación V. El subrayado es nuestro).*

Con el fin de no hacer fáciles reduccionismos, es necesario anticipar que entendemos el enfoque elegido como complementario de aquel que concibe la FES como el mecanismo de ajuste a las demandas del sistema —centro-periferia—, con la salvedad de que, adoptar éste, no excluye la consideración de los profesores que van a desarrollar nuevos contenidos, o a desempeñar otros papeles, o actuar con otras estrategias, o a participar en experiencias de inno-

vación. Nos situamos así en la línea de confluencia señalada por Bolam (1982) de que todo miembro del personal escolar debe poder beneficiarse a lo largo de su vida laboral de un desarrollo personal y profesional integrado, que le permita responder a sus necesidades de formación y a las del sistema educativo.

Partir del supuesto plausible de una FES organizada en base a las necesidades formativas del profesorado como punto de partida para la organización de sus actividades, nos conduce a la propuesta de un modelo que recoja aquellos parámetros (Katz, 1980; Konecki, College y Stein, 1978) de la formación de profesorado en general y en servicio en particular, coherentes con el punto de partida. El modelo pretende subsanar, al menos teóricamente, las deficiencias observadas en la FES y recoger los presupuestos derivados de la investigación que deben informar ésta. Expresa el marco conceptual (Talmage, 1982) en que nos movemos y representa un intento de delimitar las variables incluidas en la FES así como sus interacciones. Es una «estructura descriptiva de un fenómeno complejo» (Landsheere, 1977a, p. 24). En otras palabras:

una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, oriente estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías (Escudero Muñoz, 1981, p. 11).

El modelo subsume las sugerencias realizadas desde distintos ámbitos —teóricos y prácticos— de los aspectos que conforman una formación en servicio más eficaz, lo que quiere decir, más capaz de apoyar a los profesores en su desarrollo profesional y mediar así la mejora de la enseñanza, conjugación virtualmente armónica de las exigencias teóricas y de las provenientes de los que viven la realidad de la enseñanza.

En nuestra opinión la FES se ha organizado sin referencia a modelos explícitos que permitieran el análisis de la práctica y la comprensión sistémica de las variables en ella comprometidas. La posibilidad de mejora de la FES exige su consideración como un todo, un sistema, en el que las distintas partes son estudiadas sin perder de vista sus relaciones con la estructura total. Esta estructura tiene para Joyce (1980, p. 31) cuatro dimensiones o subsistemas estrechamente relacionados: la toma de decisiones que legitiman y dirigen las actividades de FES (governance); el contenido y proceso (substance); los incentivos, relaciones entre los distintos integrantes (delibery) y la forma concreta que adopta la FES desde un curso largo hasta un taller o seminario (modes).

El papel del modelo es pues permitir la consideración de la FES en conjunto y no sólo alguna de sus partes. A las declaraciones de principios de todo plan de FES no ha seguido, en el contexto español, el análisis de los modelos implícitos de escuela, de profesor, de formación en los que se apoyaba, ni los

fenómenos y procesos que tenían lugar en la acción. No ha existido un camino de ida, que posibilitara un conocimiento más científico, fundamentado en un modelo de acción-investigación y un camino de vuelta que estimulara el análisis constante de las interacciones que realmente se producían. La insatisfactoria realidad de la escasa conceptualización de la FES puede ser atribuida a la ausencia de un modelo que guíe sus pasos y facilite la continua comprobación de las relaciones teoría-praxis, posibilitando las intervenciones necesarias. Como hipótesis explicativa puede aventurarse el carácter remedial, presionado por las circunstancias, no suficientemente previstas, que ha orientado de forma predominante sus decisiones.

Un modelo que posibilite, en suma, un marco explicativo, capaz de orientar la FES de tal forma que ésta se produzca no a golpes de ideas más o menos brillantes o de ajustes irrenunciables de la realidad (lo cual puede producirse circunstancialmente pero no como norma), sino en función de un marco que acoja los resultados, las opciones y las reinterprete continuamente, procurando no empeñarse en seguir actuando rutinariamente sin ni siquiera saber si se tienen buenas rutinas, o en despreciar las buenas rutinas porque no se ha sabido reconocerlas.

Sólo con el apoyo en el conocimiento científico, tanto la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los programas y estrategias de formación del profesorado podrían adquirir una dimensión experimental, formulándose y reformulándose en virtud del análisis riguroso de los efectos de cada proyecto y de la proliferación de alternativas consistentes (Pérez Gómez, 1983a, p. 98).

El modelo es en simultáneo instrumento para la formación e instrumento para la investigación, ya que ordena la práctica de la formación, guía la acción, y, provisto de los mecanismos adecuados, propicia un marco válido para explorar la práctica, reformulando la teoría que la enmarca, en una relación dinámica entre sus componentes. Entraña entre otros aspectos una necesidad de definir —redefinir— el papel de investigadores, profesores y formadores de profesores. La colaboración entre ellos será fundamental para lograr, hipótesis plausible, una mayor eficacia de la FES, en el sentido de que ésta sirva para lo que dice servir. La FES, no lo olvidemos, es una estructura destinada a apoyar el desarrollo profesional de los profesores; luego coherentemente, debe pretender ser relevante para ellos, ayudarles, y hacerlo de la mejor manera posible a disminuir las distancias entre sus competencias actuales y las continuas demandas de ampliación de su papel. Lograr este objetivo exige la colaboración de todos los implicados en ella y, especialmente, de los profesores en función de los cuales se legitima. Señalamos que no ha sido precisamente esto último lo que ha caracterizado la, todavía, corta vida de la FES.

Pese al potencial valor de los modelos, es necesario constatar la pobre disponibilidad de éstos y de su desarrollo en la práctica (Agne y Ducharme,

1977; Goddu, Crosby y Massey, 1977; Joyce, 1980). Para Joyce (1980) la investigación sobre la formación en servicio del profesorado es reciente por lo que pocos modelos han sido comprobados. Se podría añadir que son pocos los modelos desarrollados para tratar comprensivamente los distintos elementos implicados en ella.

Como razones que justifican una propuesta de modelo de FES podrían encontrarse los siguientes:

(I) La comprensión de la formación en servicio como un sistema, en el que los distintos componentes y fases están dinámicamente relacionados.

(II) La necesidad de servirse de la investigación para planificar una FES que permita determinar prioridades en función de la realidad a la que concretamente se dirija y facilitar así que sus decisiones se adopten con una mayor racionalidad.

(III) Considerar la FES como una estructura de intervención en la realidad cuyas decisiones, acción y valoración, se adoptan en función de la investigación —previa o en la acción—. Esto significa subrayar su papel de estructura estable en detrimento del carácter circunstancial, del remedio de deficiencias o de adquisición de aquellos conocimientos o competencias exigidos a los profesores por reformas puntuales del sistema educativo (reciclaje en el sentido dado por Landsheere, 1977b, a este término).

(IV) La conceptualización del profesor como profesional de la enseñanza, lo que significa entre otros aspectos, su capacidad de analizar su práctica y reconsiderar su acción en función del marco interpretativo que ha guiado esa reflexión. Subyace aquí la hipótesis de trabajo de que la mejora profesional de los profesores estará condicionada, en parte, por su capacidad de elaboración de conocimientos sobre su práctica. De ahí la necesidad de protagonismo de los profesores en la FES y la tendencia a compartir su responsabilidad por todos aquellos que participan en ella (Cruickshank, Loris y Thompson, 1979; De la Orden, 1982a).

(v) Toda acción de formación del profesorado en ejercicio tiene un propósito intervencionista de mejora de la realidad (por lo menos en la retórica de su propuesta). Esta intervención necesita de la confluencia de todos los implicados en ella como hipotética garantía de su coherencia.

## 2. CARACTERIZACIÓN DEL MODELO

Desarrollaremos el modelo ofreciendo, en primer lugar, el análisis del significado de sus fases y componentes y, en segundo lugar, su descripción, apoyada en la representación gráfica, de los elementos en él implicados y la relación entre ellos.

Consideramos un modelo con cuatro fases precedidas de una fase previa. El sentido de esta última es proveer de datos acerca de la realidad sobre la que la FES desarrollará su proceso de intervención, así como determinar el ámbito de referencia de ésta (en la descripción abundaremos en ella).

La primera fase tiene como objetivo el *diagnóstico de las necesidades formativas de los profesores*. Como ya hemos señalado, los profesores son conceptualizados como sujetos de su propio perfeccionamiento, consecuencia ineludible de su consideración como profesionales en la doble vertiente de poseedores de repertorios de guías para su acción y de la capacidad de reflexión sobre ésta, lo que les conduciría al descubrimiento y verbalización de los problemas, lagunas, insatisfacciones, deseos, producidos por la práctica diaria de la enseñanza. Serían pues conscientes de sus propias necesidades formativas, demandadas por la exigencia de un continuo crecimiento profesional, y son, por tanto, quienes están en condiciones de formularlas y de realizar así una lectura autocrítica de su propio rol pedagógico (Wehle, 1981).

Definimos el constructo «necesidades formativas» como el conjunto de problemas, carencias, deficiencias y deseos percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza.

Llegados aquí, puede objetárenos que la relevancia del tema disminuye ante lo cambiante de esas necesidades y de su diversidad en función de los contextos, lo que podría acabar produciendo una demanda de FES de atención a cada profesor concreto, prácticamente inviable.

No entra dentro de nuestras pretensiones la identificación y atención de todos y cada uno de los problemas formativos de los profesores en ejercicio (lo que no significa que no pudiera ser este el objetivo utópico de cualquier FES). Consideramos justificada la propuesta de investigación de las necesidades formativas en la búsqueda de patrones comunes, supraindividuales, no por ello ajenos a un contexto específico. Esta suposición descansa en la similitud de las tareas que los profesores tienen que desarrollar en sus aulas y en la constatación de problemas comunes pese a contextos y profesores diferentes realizada por otros estudios (Montero, 1985a; Veenman, 1984). Así lo confirman Parlett y Hamilton (1983): «Los ambientes de aprendizaje a pesar de su diversidad comparten muchas características. La enseñanza se ve frenada por convenciones similares, divisiones de asignaturas y grados de implicación de los estudiantes. Los profesores encuentran conjuntos paralelos de problemas» (p. 463).

El significado otorgado al término necesidades nos viene dado por dos vías: a) la usual de los diccionarios de la lengua de «calidad de necesario» «preciso para algo» «indispensable para algún fin» (Casares, 1973, p. 581; Moliner, 1977, p. 497) y b) la carga teórica asumida por el término al convertirse en objeto científico, susceptible, por tanto, de utilización en un contexto específico de investigación y sujeto a los usos que los investigadores hacen de él.

Además, el término necesidades en el contexto de nuestro trabajo está delimitado por el marco en el que se utiliza. Es un término relacional, en el sentido de su unión con un referente concreto: la formación en servicio, lo que determina que nos refiramos a las necesidades formativas del profesorado, es decir, aquellas derivadas del ejercicio profesional y de cuya hipotética satisfacción puede encargarse la FES mediante la utilización de las variadas estrategias con las que hoy puede desarrollarse.

Una convención al uso en el quehacer científico suele ser la de referirse a la utilización de un término en el sentido en que lo hace un determinado autor. En nuestro caso no hemos contado con esa facilidad. Las numerosas referencias a las necesidades formativas de los profesores en la documentación nacional e internacional consultada no se corresponde con la preocupación de los distintos autores por expresar explícitamente el uso que hacen del término. Lo más frecuente suele ser considerarlo, implícitamente y por análisis del contexto, sinónimo de carencia o problema (Bolam, 1980, 1982a; Cuickshank, Loris y Thompson, 1979; De la Orden, 1982b; Gimeno y Fernández Pérez, 1980; Gimeno, 1980; Ingersoll, 1976; Inspección de Bachillerato, 1981; Iwanicki y McEachern, 1984, Lynch y Burns, 1984; Veenman, 1984).

Esa conceptualización, mayoritariamente aceptada, de carencia y problema la hemos ampliado a los «deseos» con el significado de carencia no vivida como deterioro de autoimagen —lo que puede suceder en la equiparación de necesidad a problema— sino surgida en el continuo desarrollo de contenidos y competencias<sup>3</sup>.

¿A qué se debe la relevancia concedida al diagnóstico de las necesidades formativas en el marco de la FES? Como hipótesis explicativas podemos sugerir, en primer lugar, la atribución de mayor éxito a una FES que actuara con ese enfoque. El mayor éxito está en función de la expectativa de una mayor implicación de los profesores en las actividades de FES, en el supuesto de que el respeto a la motivación inicial y unas mejores condiciones para la realización de un aprendizaje significativo, propiciarían un mayor impacto de la formación en ejercicio en la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, los programas de FES desarrollados con este enfoque, en otros contextos, han constatado alguna evidencia acerca de su bondad (Goddu, Crosby y Massey, 1977; Joyce, 1980).

3. En esta línea Debesse (1982) sugiere la sustitución del término "necesidades" por el de "esperanzas": "Después de los trabajos de Massonat y Piolat, no pueden ignorarse esas esperanzas de formación. Tomarlas en consideración ofrece la gran ventaja de responder más directamente y certeramente tanto a las carencias como a los deseos de los interesados" (p. 25).

Poirier, Fortin, Dionne y Boucher (1980) señalan la variedad de significados del término necesidades en el ámbito del perfeccionamiento de los profesores: como fuente de motivación, como prescripción, como necesidad humana, como retórica, como definición de una política (BIBE, 1, 1984, 30061).

No obstante es necesario advertir de la característica de necesario o inconveniente pero no suficiente. La motivación de los profesores para comprometerse en actividades de desarrollo profesional, tema complejo, parece estar ligado a la existencia de posibilidades de promoción profesional (Lynch y Burns, 1984; OCDE 1983; Veenman, 1984).

Otras explicaciones posibles, simultáneas a la anterior residen en el mayor aprovechamiento de los recursos; en la insatisfacción de la FES realizada y la necesidad de efectuar cambios; en la posibilidad de mayor ajuste de las ofertas; las demandas de los profesores de mayores posibilidades de desarrollo profesional; la facilitación de cambios de actitud; las expectativas acerca de la capacidad de la FES para la resolución de algunas de las necesidades educativas detectadas ya como prioritarias... El informe de la OCDE de 1982 anticipa cinco categorías posibles de necesidades a las que se espera la FES atienda:

(I) Las necesidades de los alumnos de 13 a 16 años tras la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años;

(II) las necesidades de atención a poblaciones escolares especiales: niños de familias emigradas; comunidades de diferentes razas y comunidades rurales desfavorecidas;

(III) las necesidades propias de disciplinas como las ciencias y las matemáticas, y las de alumnos particulares, especialmente en materia de enseñanza especial;

(IV) las exigencias nuevas a las que los profesores deben responder, en función de transformaciones profundas producidas entre la escuela y la comunidad;

(V) la necesidad de proveer de una formación en servicio apropiada a los responsables de la gestión interna de la escuela.

En el contexto español, la recomendación de la conveniencia del diagnóstico de necesidades previo a la planificación de la formación en ejercicio, se ha convertido en los últimos años en un punto de obligada referencia (De la Orden, 1982b; Maravall, 1984; Marín, 1982; Martínez Mut, 1983; MEC, 1984; Rianza, 1984; Saras y Contreras, 1980; Vidorreta, 1980).

El enfoque de la FES de atención a las necesidades formativas de los profesores encuentra, pues, un amplio refrendo en nuestro contexto. Sin embargo, si las recomendaciones son abundantes, la existencia de trabajos de investigación concretos que aborden el problema no lo son tanto (véase Montero, 1985b tesis doctoral, inédita, cap. III) lo que aumenta las dificultades de cualquier investigación en esa línea. Nos encontramos pues con un terreno firmemente aceptado teóricamente pero pobremente explorado.

A nivel internacional puede destacarse: la importancia concedida a la identificación de las necesidades por el informe de la OCDE de 1982, donde es

calificada de «tarea crucial» (p. 89); los trabajos de Cambers (1979) Hite y McIntyre (1978) contenidos en el informe citado: la conferencia de 1983 de la South Pacific Association of Teacher Education (SPATE) cuyo tema central fue el diagnóstico de las necesidades de los profesores como imperativo de su formación en ejercicio. Junto a ellos habría que señalar la atribución del éxito de los Teachers Centers, entre otras variables, a su atención a las necesidades formativas de los profesores (Mertens, 1982).

Finalmente, los estudios de Ingersoll (1976), Lynch y Burns (1984) Rubba (1981) y Veenman (1984) proporcionan informaciones acerca de los instrumentos posibles, de los resultados encontrados y de las insatisfacciones de los hallazgos.

Por todo lo anterior puede afirmarse que la identificación de las necesidades formativas como primera fase de un modelo de FES, se revela como un medio virtualmente capaz de facilitar la integración del profesorado en la investigación sobre su realidad formativa y en su protagonismo sobre las decisiones que competen a su desarrollo profesional. Obviamente la integración efectiva de los profesores en la FES —en todo su proceso— desborda el marco de la investigación convirtiéndose en respuesta política.

Los profesores son incluidos en el proceso desde el principio, pero su participación puede adoptar diversas formas en función del ámbito de la investigación —estatal, autonómico, comarcal, un centro, un grupo de profesores— y en función de los procedimientos metodológicos utilizados por la investigación condicionados a su vez por el ámbito de ésta (fase previa). Estas premisas convierten en potencialmente adecuados tanto procedimientos de investigación en la acción y estudio de casos, cuanto procedimiento tipo survey (Cohen y Manton, 1980; Gimeno, 1983a) que utilizan básicamente la metodología de encuesta —entrevistas y cuestionarios<sup>4</sup>—. Han sido los cuestionarios los instrumentos predominantemente utilizados por las investigaciones realizadas en esta línea (Gimeno y Fernández Pérez, 1980; Inspección de Bachillerato del Estado, 1981; Ingersoll, 1976; Lynch y Burns, 1984; Veenman, 1984).

Identificadas las necesidades formativas, la *segunda fase es la de la planificación de la FES* adecuada para atenderlas, lo que implica la selección de las estrategias y actividades formativas.

La responsabilidad de la toma de decisiones en esta fase sigue siendo compartida. A las figuras del investigador y los profesores como componentes personales y fundamentales de la fase anterior, se añade en ésta las figuras del for-

4. En el contexto amplio de la investigación de la que se ha extraído el presente artículo, esta primera fase del modelo de identificación de las necesidades formativas, ha sido objeto de aproximación empírica. El ámbito territorial de la investigación, Galicia, ha determinado la construcción de un cuestionario con formato de escala de valoración (de 1 a 5) que permitiera establecer prioridades.

mador de profesores, del especialista en el currículum (ambos papeles pueden coincidir en una sola figura) como responsables del diseño de la FES.

Las preguntas a formular serían: ¿Qué aspecto es prioritario abordar? ¿A través de qué estrategias? ¿Cuáles serán las actividades para llevarlas a cabo? ¿Con quiénes se contará para hacerlo?

En el modelo propuesto los contenidos vendrán dados por las necesidades identificadas en la primera fase. El informe de la OCDE de 1982 (pp. 75-76) sugiere que los criterios que deben orientar la selección de contenidos están en función de las finalidades de la FES, de las características de los profesores y sus necesidades, los estímulos y los mecanismos de participación y las necesidades inmediatas de las escuelas. Se insiste en un contenido que repose en el análisis de la práctica antes que en una teoría abstracta. Los contenidos surgidos del diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado bien pudieran respetar dichos criterios.

Puede afirmarse que en función del enfoque que predominantemente ha presidido la FES (centro-periferia), los tópicos manejados por ella pueden o no coincidir con las necesidades formativas de los profesores. No obstante hay que señalar el ámbito común de referencia: aquellas tareas, funciones o contenidos, surgidos de los cambios del sistema educativo, de la ampliación del papel de profesor, de las relaciones escuela-sociedad y del currículum a desarrollar, lo que significa que las necesidades formativas van a surgir en la consideración de esos aspectos. Lo que diferencia fundamentalmente ambos enfoques no es tanto los posibles contenidos a atender, cuanto el origen de esos contenidos.

El mismo criterio de adecuación a las necesidades formativas —criterio de coherencia interna— decidirá la selección de las estrategias y actividades formativas. Serán adecuadas, en principio, aquellas que potencialmente satisfagan las necesidades detectadas (Joyce, 1980). Serán los mecanismos de la evaluación formativa, presente en todo el proceso, los que nos informen de la realidad de dicha adecuación.

Una de las características de la FES en la actualidad, y a la que aludimos ya anteriormente, es la de su progresiva complejidad operativa, que se manifiesta en la aparición de estructuras organizativas específicamente dedicadas a ella y en la utilización simultánea de una amplia variedad de estrategias.

Utilizamos el término estrategia en un doble sentido: como conjunto de operaciones para conseguir una FES eficaz<sup>5</sup>, sentido amplio, y como «conjunto de medios apropiados para conseguir un objetivo» (Zay, 1983, p. 23) sentido restringido. Esta amplitud de significado nos permite considerar como estrategia tanto los «centros de profesores» o la «formación centrada en la Escuela» como

5. En este sentido el modelo propuesto, en el conjunto de sus fases y las operaciones propias de cada una de ellas, podía ser considerado como tal.

un curso, un taller, o un seminario, por nombrar algunas de las concreciones que pueden adoptar el desarrollo de las actividades de FES.

En otro lugar (Montero, 1985b, pp. 127-157) hemos abordado el tema de las estrategias que utiliza la FES para su desarrollo en la práctica. Aludimos también en él a lo prolijo de su enumeración en el contexto español (Véase De la Orden, 1967; Inspección de Bachillerato del Estado, 1981; Martínez Mut, 1983; Saras y Contreras, 1980; Vidorreta, 1980). Como contraste, la falta de estudios descriptivos y valorativos sobre su funcionamiento en la práctica, salvo alguna excepción como el trabajo de Martínez Mut (1983). Como afirma De la Orden (1982a) «la formación y perfeccionamiento del profesorado distan mucho de apoyarse en evidencias contrastadas limitándose a sugerir elementos de los programas formativos y perfectivos que, en el mejor de los casos, descansan fundamentalmente en opiniones e hipótesis más o menos plausibles» (p. 26), en la misma línea afirma Taylor (1980b): «los resultados de las investigaciones no están suficientemente centrados en el problema ni son coherentes en sus orientaciones, ni concordantes respecto a sus conclusiones como para suministrar una base firme que permita definir los programas, la pedagogía y la elaboración de la formación del personal docente» (p. 239).

Este estado de cosas no permite establecer comparaciones y sugerir líneas de acción basadas en la preferencia por una u otra estrategia. No obstante parece existir un cierto acuerdo en los principios que deben guiar esa selección. Entre ellos señalamos el de «coherencia interna», es decir la adaptación potencial de las estrategias seleccionadas a las necesidades de mejora profesional de los profesores y las escuelas; el de «diversidad metodológica», lo que supone la no exclusión «a priori» de una estrategia como mejor que otra. La bondad de la elegida dependerá de su adecuación a las necesidades formativas, a los profesores participantes, al contexto en que se desarrolla, a los objetivos que se persigan... Finalmente la recomendación de «predicar con el ejemplo» o adecuación entre lo que se dice y cómo se dice, en la doble sugerencia de Megarry (1980) de realizar la formación con aquellas innovaciones metodológicas que se espera después apliquen los profesores en sus aulas e introducir en la FES aquellas técnicas de las que se tiene alguna evidencia de su utilidad en el marco educativo.

Advertir también de la cómoda extrapolación realizada hasta ahora en nuestro contexto. Ha sido una conducta frecuente en él la de hacer extensibles a la FES aquellos recursos utilizados para la formación inicial, sin que en su elección mediara, o lo hiciera pobremente, reflexión alguna acerca de su pertinencia y relevancia debido a los posibles elementos diferenciadores de la FES (entre otros las características del aprendizaje en sus destinatarios). Se han olvidado los efectos del método, olvido quizás mucho más imperdonable tratándose de profesores en activo, ya que, seguramente, podían formular al menos sus expectativas a ese nivel convirtiéndose la formulación en simultáneo en instrumento formativo.

En suma se ha reforzado un modelo de profesor como transmisor; una conexión teoría-práctica con el supuesto de que lo que se escucha informará lo que se haga y una concepción dependiente del profesor en el sentido de su pobreza o incapacidad para elaborar conocimientos en función de su experiencia profesional. De ahí el éxito de actividades cuyo núcleo lo constituye el intercambio entre los participantes, aunque no pueda extenderse este éxito a su capacidad para convertirse en actividades excluyentes de FES.

El olvido de la reflexión previa acerca de la gama de recursos disponibles de la formulación explícita de criterios para la elección de unos u otros y la evaluación durante y después de su pertinencia y eficacia, puede justificarse en el contexto de una FES organizada con una cierta prisa, presionada más por los efectivos a los que había que atender, y por tanto cómo atenderlos más rápidamente —que no más eficazmente—, presionada pues por criterios más cuantitativos que cualitativos, surgida en simultáneo a la urgencia de la necesidad y no prevista y controlada en su rigor, sujeta más a intereses de los distintos grupos, considerados competentes para atenderla, que a los dictados de la investigación sobre ella (entre otras cosas por lo reciente de esta investigación).

Pensamos que el discurso anterior corresponde a un retrato rápido de la FES desarrollada en España de los setenta a los ochenta, promovida desde la administración educativa a tenor de las exigencias de cambio impuestas al sistema educativo por la Ley de 1970 (Cfr. Montero, 1985b, capítulo II).

Los ochenta plantean a los distintos países la necesidad de examinar la gama de actividades y técnicas disponibles para desarrollar la FES y evaluar su pertinencia y eficacia, lo que en opinión de algunos autores (Bolam, 1978) pasa por la elaboración de una tipología analítica y crítica de los métodos de formación en servicio. Elaboración no exenta de dificultades, entre las que no es la menor la de aplicar un cliché previo a la variedad de recursos utilizados por la FES. No obstante consideramos necesaria su elaboración a fin de ofrecer a investigadores, formadores y profesores un marco de referencia para sus decisiones.

Como ya hemos señalado, la elección de las estrategias formativas debe estar orientada por los principios de coherencia interna, diversidad y coherencia metodológica, y características de los participantes, sin olvidar el análisis de los recursos disponibles y de los contextos en los cuales van a desarrollarse. Para lo anterior sería útil disponer de una mayor abundancia de estudios que analicen las estrategias empleadas y los contextos en los que lo han hecho, a fin de no realizar ingenuos trasvases. En nuestra opinión estrategias como la «investigación en la acción» incorporan en su desarrollo las posibilidades para su análisis crítico.

La selección de las actividades formativas es también en el modelo responsabilidad de los profesores en ejercicio implicados. En esta línea, hemos

podido constatar en las entrevistas mantenidas con los profesores de EGB<sup>6</sup> tanto con motivo de la investigación, cuanto por motivos profesionales, su interés por tomar en las decisiones acerca de qué actividades, con qué modalidades de realización, en qué tiempo, con qué consecuencias respecto a la mejora de su actividad profesional (cierta prisa por solucionar los problemas de la praxis) y de su promoción profesional. Hay que señalar que, en investigaciones realizadas en otros contextos, la clasificación de los profesores en activos o inactivos respecto a la FES es bastante dependiente de las repercusiones de ésta en sus posibilidades de promoción profesional (Cfr. Lynch y Burns, 1984).

En función de lo anterior, sería necesario promover investigaciones que revelaran: los tipos de actividades preferidas por los profesores y las razones de esa preferencia; los problemas respecto a la localización espacio-temporal, su duración, orientación metodológica, así como la realización por los profesores de actividades de autoformación tales como lectura de revistas y libros, intercambio con compañeros, consulta con otros profesionales, análisis de la práctica... En esta línea estamos trabajando actualmente en la Universidad de Santiago.

La reflexión sobre las estrategias formativas exige el análisis de aquellos que van a ser los responsables principales de su selección y posterior puesta en práctica: los formadores de profesores. ¿Cuáles son los planteamientos respecto a ellos?

Los formadores del profesorado en servicio son un tema de interés creciente en el marco de las acciones de los distintos países para la mejora de la calidad de la FES. El informe de la OCDE de 1982 lo recoge como uno de los temas de análisis preferente y expresa su preocupación por la pobreza de los datos<sup>7</sup> disponibles, animando a los distintos países a realizar investigaciones sobre quiénes, cuál es su papel, cómo y dónde lo desarrollan, cuál es su competencia teórica y práctica, de dónde proceden, cuál es su formación y cuál la percepción que los profesores en ejercicio tienen de ellos.

6. Ha sido el profesorado de EGB el referente concreto de la aproximación empírica al diagnóstico de necesidades formativas. La muestra seleccionada ha sido extraída de la población de profesores de EGB de Galicia.

7. No debe extrañarnos la casi pertinaz frase "se dispone de pocos datos". Considerar la formación de profesores como un ámbito de estudio e investigación es una realidad joven, por lo que, pese a la abundante documentación de que ya se dispone, es más notoria la carencia que la abundancia. Esta situación es especialmente clara en algunos temas como el de los formadores de profesores en servicio que apenas si ha recibido una atención específica y cuyos datos hay que rastrearlos en el conjunto de la información más amplia. En el ámbito de la formación inicial contamos con el trabajo de Ortega y Varela (1984) en el que se realiza una aproximación al conocimiento sociodidáctico de los formadores de profesores en una muestra de Escuelas Universitarias del distrito universitario de Madrid. En INCIF (1975, p. 18) hemos encontrado un proyecto de investigación del CENIDE de 1974 titulado "Formación del profesorado en los Institutos de Ciencias de la Educación: metodología de su actualización", "cuyo objetivo estaba planteado como el estudio de las características de los formadores de profesores de los distintos niveles educativos, para terminar con una propuesta de formación en servicio". No hemos vuelto a encontrar una referencia posterior sobre él.

Resulta casi perogrullo definir al formador de profesores como aquella persona a la que se encargan actividades de formación (preservicio y en servicio). *Mutatis-Mutandis* representan para los futuros profesores o los profesores en servicio lo que éstos representarán o representan para sus alumnos. Desarrollan en el contexto de la formación de profesores lo que «sus alumnos» desarrollarán en los distintos niveles del sistema educativo. Constituyen uno de los parámetros (Katz, 1980) más decisivo de la formación porque son fuente privilegiada para el aprendizaje de contenidos, de maneras de hacer, de actitudes hacia la enseñanza. Como sabemos, la formación del profesorado no se produce sólo a través del aprendizaje de contenidos y metodología explícitos sino del mensaje implícito del cómo se dice y cómo se hace (Gimeno y Fernández Pérez, 1980; Landsheere, 1977b).

Lógicamente nuestro centro de atención son los formadores de la FES. ¿Quiénes son? La respuesta a esta pregunta ofrece en primer lugar el dato de la diversidad de las personas y de su procedencia. En segundo lugar la constatación de que pocos formadores de profesores en servicio se dedican a esta tarea de manera exclusiva. Esta última afirmación permite considerar a la FES como un campo posible de dedicación e interés, pero aún no firmemente constituido, lo que convierte en subsidiaria la tarea de dedicación a ella.

Dos grandes marcos institucionales suelen ser los proveedores de los formadores de FES: los centros de formación inicial —la universidad en general— y la administración educativa. Una mirada a nuestra realidad inmediata nos permitirá comprobar que las personas que desde los ICE o la UNED han sido formadores de FES son, mayoritariamente, profesores de Facultades, Escuelas Universitarias o Inspectores. Respecto a las escuelas de verano, estudiando algunas de sus ofertas de cursos y personal, puede inferirse que los formadores provienen tanto de la Universidad —ICE, Escuelas— cuanto de instituciones privadas y de Movimientos de Renovación coincidentes con los organizadores de las escuelas. En el caso de las escuelas de verano, hay que señalar la participación como formadores de profesores del mismo nivel educativo que el de los asistentes, sujetos de experiencias innovadoras que ponen a disposición de sus compañeros.

Puede formularse la hipótesis de ausencia de investigación previa respecto a quiénes serían los más idóneos y dónde buscarlos en función de las características diferenciadoras de la FES. Hipótesis reforzada por la ausencia de participación en la selección de los profesores afectados. Se ha actuado extrapolando sin más las personas, y con ellas el marco metodológico de la formación inicial (en el caso de los formadores provenientes de ese ámbito). Esto puede demostrarse como correcto pero es, en principio, cuestionable. La coimplicación de ambas podría favorecer la hipótesis de la idoneidad de las mismas personas para atender una u otra. Pero éste no es todavía el caso y en nuestro contexto hay un largo camino a recorrer para que así sea. Más bien, la escasa disponibilidad de datos en este tema insisten en la realidad de marcos metodológicos de desinterés para los alumnos (Imbernon, 1980). A posteriori tampoco se han reali-

zados estudios acerca de la tarea que realizaban y de cómo la realizaban; estudios lógicamente vinculados con las propuestas sobre las actividades de perfeccionamiento<sup>8</sup>.

*La realización de las actividades formativas, tercera fase, exigiría la consideración especial de variables tales como el espacio, el tiempo, recursos didácticos, clima en el que se desarrolla la actividad... La toma de decisiones respecto a ellas sería sin duda competencia de la fase anterior, primando en ésta las características de ajuste a la realidad.*

Las decisiones en torno al espacio y al tiempo, relevantes en la FES dadas las condiciones de trabajo de los profesores, estarían estrechamente unidas a las estrategias de formación utilizadas. Estas pueden desarrollarse en el contexto de la escuela en la que el profesor desarrolla su tarea cotidiana —sin desplazamiento— o fuera de ella, mediante su desplazamiento a los lugares institucionalmente elegidos como marco de FES, o a lugares circunstancialmente proveedores de ella<sup>9</sup>.

Otro problema, ya señalado como tal, es el tiempo disponible para realizar actividades de FES. ¿De dónde sale éste? ¿Del tiempo profesional o del tiempo de ocio del profesor?

El estudio de la World Confederation of Organization of the Teaching Profession (WCOTP) de 1979, lleva a cabo un análisis de las condiciones de trabajo de los profesores en diecinueve países europeos (entre los que no está España)<sup>10</sup>. El examen de las tablas correspondientes a los profesores de primaria y secundaria, permite deducir la casi total ausencia de un tiempo de dedicación a la FES dentro del tiempo total de las obligaciones de los profesores.

8. No cabe la menor duda de que hay una gran abundancia de motivos de investigación en el campo de la FES y así se manifiesta en este trabajo. Incidiendo en el tema de los formadores y de las actividades formativas desarrolladas por ellos, en nuestro país sería interesante estudiar el paralelismo entre el perfeccionamiento oficial y el desarrollado por las escuelas de verano, en función, no sólo de sus diferencias de enfoque, sino de las personas que lo han desarrollado.

9. Como constatan algunos trabajos (Martínez Mut, 1983; Vidorreta, 1980) y la programación de actividades de los distintos ICE en la consulta de sus memorias anuales, la actividad por excelencia han sido los cursos. Esto podría hacernos pensar que la FES ha actuado con un modelo de profesor y de formación básicamente transmitivo: los profesores en ejercicio no saben, mediante los cursos obtendrán ese saber que luego trasladarán a sus aulas. La sencillez del supuesto no conlleva su traslación a la realidad. La práctica sería así deducida de la teoría, lo cual es, en opinión de Veenman (1984) una "creencia equivocada" (p. 167) (un excelente trabajo de las relaciones teoría-práctica es el de MALGLAIVE, G. y WEBER, A.: "Théorie et pratique approche critique de l'alternance en pédagogie". *Revue Française de Pédagogie*, 61, 1982, pp. 17-27).

10. El análisis se realiza con la categorización en tres tablas: la uno contiene los tipos de profesor y la formación recibida, la dos hace referencia a las condiciones salariales, la tercera está dedicada a las condiciones de trabajo de los profesores. En esta última se contempla un conjunto numeroso de variables referidas a: ratio profesor-alumno, lecciones, duración de éstas, permanencia en la escuela, programación, reuniones, obligaciones generales y formación continua. La casilla correspondiente al tiempo de dedicación a ésta se halla vacía en dieciocho de los diecinueve países (véase World Confederation of Organizations of the Teaching Profession —WCOTP—: *Study on Teachers Working Conditions in Europe*, Suiza, 1979, policopiado).

La FES sería efectivamente un derecho y un deber, pero su seguimiento por los profesores se realiza fuera del tiempo total asignado a su actividad profesional (overtime). Esta situación conduce coherentemente a su optatividad (MEC, 1984; OCDE, 1982) lo que no es obstáculo para declarar insatisfactoria esta situación.

Algunos autores han defendido la tesis de la integración de la FES entre las obligaciones contractuales de los profesores. Entre ellos se encuentran Landsheere (1977b) y Lynch (1977). Incluida en la obra de Landsheere figura la propuesta de Frey (p. 40) quien plantea un modelo de temporalización de la formación de profesores en el que se reserva el diez por ciento del tiempo del profesor en ejercicio para la formación continua. La propuesta de Lynch es del veinte por ciento.

Sin embargo las propuestas de integración del tiempo de FES dentro del tiempo profesional de los profesores, siguen siendo, hoy por hoy, un desideratum. Limitaciones económicas, organizativas y personales están a la espera de la modificación en el futuro de esta situación a la que las organizaciones de profesores no han prestado todavía suficiente atención.

Para nosotros, la FES no atraerá suficientemente la atención de los profesores mientras éstos sigan percibiendo como exigencia sin compensación lo que debía enfocarse como exigencia de desarrollo profesional.

*La cuarta fase corresponde a la evaluación.* La sistematización del modelo en fases sucesivas nos obliga a situarla en último lugar, lo que exige recordar que la concepción dinámica del modelo supone su presencia en todo el proceso.

El papel de la evaluación es múltiple. Su localización espacio temporal como etapa final implica una concepción más bien sumativa que tiene que ver con los resultados obtenidos. Resultados referidos al grado de satisfacción-adequación a las necesidades originarias de la actividad de FES y su proyección en la práctica docente, en la mejora del aprendizaje. La FES, no lo olvidemos, tiene unas magníficas posibilidades de multiplicación. Lógicamente esto último no puede realizarse sin el seguimiento, lo que parece extremadamente difícil. Como en otros aspectos de las políticas sociales las decisiones sobre qué prioridades deberán elaborarse sobre informaciones incompletas (OCDE, 1982).

Lejos de nuestra intención ofrecer una versión algorítmica del modelo. La singularidad de cada situación de encuentro —investigadores-formadores— profesores en ejercicio, introduce la presencia de lo imprevisto, lo que puede conducir a revisiones y cambios en cada una de sus fases.

Por tanto, la evaluación, con su capacidad diagnóstica, formativa, está presente en todas y cada una de las fases del modelo como medida para detectar fallos, para introducir cambios, para avisar de la pertinencia del cambio elegido, para atender lo imprevisto...

Como premisa, la evaluación en el modelo responde, debe responder, al contexto en el que éste se despliega, por lo que deben ser sus características

las que determinen los procedimientos concretos con que realizarla y quiénes están implicados en ella. En relación a este último aspecto, decir que todos los participantes en la FES (investigador, formador, profesor) son potenciales evaluadores de ella. La evaluación de un proyecto remite a diferentes personas y por tanto a diferentes jerarquías de valores e intereses con la posibilidad de divergencia (MacDonald, 1983).

La evaluación de un programa, estrategia, o actividad de FES implica el planteamiento previo de lo que entendemos por evaluación de programas o investigación evaluativa (Talmage, 1982) lo que supone la clarificación de los términos de evaluación e investigación presentes en la expresión «investigación evaluativa».

Podemos definir la evaluación como el proceso de obtención de información para emitir juicios de valor. Este proceso de obtención de información es equiparado, en el contexto de la evaluación de programas, a proceso de investigación, entendiendo éste como la indagación sistemática de un determinado fenómeno (recogida, análisis, e interpretación de datos) utilizando para ello las técnicas adecuadas. La unión de ambos términos en la expresión investigación evaluativa, proyecta en el conjunto las características específicas de ambos, por lo que la investigación evaluativa se sitúa en el mundo de los valores, en el que irremediamente está la evaluación, a la vez que la obtención de información se realiza dentro de las normas de rigor que cualifican a un proceso de investigación científica.

Para algunos autores, la tarea de recogida de información y emisión de juicios integrantes del concepto de evaluación se distribuyen en diferentes personas. Esto sucede fundamentalmente en programas de intervención social por su naturaleza política. Patton (1978), y Stufflebeam y Webster (1980) participan de esta concepción.

Stufflebeam y Webster señalan: «el estudio de la evaluación educativa está diseñado para ayudar a una cierta audiencia a enjuiciar y mejorar el valor de algún objeto educativo» (p. 6).

La evaluación de la FES se sitúa en un marco político, propiciado fundamentalmente por la toma de decisiones respecto a ella, por lo que los resultados obtenidos a través de un proceso de investigación pueden o no ser utilizados (MacDonald, 1983). Cohen (1970) llega a la siguiente conclusión: «La evaluación de programas de acción social es una iniciativa científica solamente de modo secundario. Por encima de todo, es un intento de lograr información políticamente significativa sobre las consecuencias de hechos políticos. Será fatal confundir la tecnología de la medición con la verdadera naturaleza y los objetivos de la evaluación» (pp. 236-237). Debido a ello se trasluce un cierto escepticismo respecto a los resultados de la evaluación.

Así pues «la evaluación de programas educativos constituye un área de evaluación incluida bajo la rúbrica de investigación de evaluación; comprende

las tres metas señaladas: 1) rendir cuentas sobre el valor de un programa; 2) ayudar a la toma de decisiones, y 3) realizar una función política, y aplicar la gama completa de actividades de investigación de evaluación, desde el diseño inicial y planificación hasta la puesta en práctica del programa e institucionalización» (Talmage, 1982, p. 8).

Epistemológicamente, también la evaluación de programas ha sido afectada por el «cisma» cuantitativo-cualitativo, humanista-conceptual, experimental-naturalista, hasta tal punto, que para muchos la valoración de una investigación evaluativa como aceptable depende de su localización en uno u otro extremo. (Un análisis de las características de ambos enfoques en la evaluación puede encontrarse en Pérez Gómez, 1983b, pp. 426-431).

La postura recomendada parece ser la del eclecticismo metodológico, utilizando aquellas fuentes de datos que faciliten una evaluación significativa, para lo cual las percepciones de los participantes y el contexto en el que se desarrolla un proyecto no debe ser olvidado (en el marco de la FES nosotros lo consideramos ineludible). Cronbach (1980) afirma:

«El evaluador hará bien en no declarar lealtad ni a la metodología cuantitativa —manipulativa— sumativa ni a la metodología cualitativa —naturalista— descriptiva. Puede inspirarse en ambos estilos en momentos apropiados y en cantidades apropiadas. Los que abogan por un plan de evaluación carente de uno u otro tipo de información llevan la carga de justificar tales exclusiones (cit. por Talmage, p. 9).

Los problemas metodológicos a los que tiene que enfrentarse la investigación evaluativa, implicados en la propia naturaleza de los proyectos que se someten a evaluación, están referidos a:

- la dificultad de establecer consenso en las metas;
- las variaciones de su puesta en práctica en diferentes contextos;
- las presiones externas e internas sobre los participantes y,
- la identificación de variables.

En función de la opción metodológica realizada, las investigaciones evaluativas suelen clasificarse en cuatro grupos: experimentalistas, eclécticas, descriptivas y de análisis de coste-beneficio.

Las expectativas de la evaluación en el modelo sugeridas al comienzo de este apartado nos inclinan —sin exclusiones apriorísticas— por una evaluación descriptiva (Parlett y Hamilton, 1983; Patton, 1980). Nuestra postura de conceder prioridad al problema y en función de él seleccionar la metodología, nos sitúa pragmáticamente en el enfoque ecléctico tal y como es resumido por Bryk (1978) en el sentido de aceptación de los puntos fuertes de cada enfoque, lo que implica, entre otros aspectos, el respeto al principio de diversidad metodoló-

gica y al de la participación de los diversos integrantes. Esto último es reiteradamente defendido por los distintos autores, coherentemente con más énfasis por los defensores de una evaluación cualitativa.

La evaluación proporcionará un conjunto de datos que condicionarán las decisiones posteriores de asignación de recursos. En el marco de referencia político de la evaluación, la información puede ser utilizada de muy diversas maneras, lo que puede significar que los datos pueden no usarse, manteniendo un programa cuya evaluación puede mostrar como «poco valioso» o no dotar de recursos otras estrategias porque no coincidan con los objetivos políticos de aquellos que toman decisiones, incluyendo en éstos a los elementos internos del proyecto. En el terreno concreto de la formación de profesores, Talmage (1982) señala que las evaluaciones de programas en ese ámbito se mostraron especialmente sensibles a cuestiones de poder. El mismo autor es un buen exponente de las razones de la utilización o no de los datos de la evaluación (Cfr. Talmage, 1982, pp. 32-40).

En función de los aspectos contemplados hasta ahora —finalidades perseguidas, tipos de evaluación y metodología, marco político— no existe, lógicamente un modelo único de evaluación. Por el contrario, su abundante proliferación ha conducido a múltiples clasificaciones para poderlos estudiar sistemáticamente. Los trabajos de Pérez Gómez (1983) y Talmage (1982) constituyen una magnífica fuente para ello.

La realización de una propuesta de evaluación de programas corre a cargo del evaluador-investigador (MacDonald, 1983; Parlett y Hamilton, 1983; Talmage, 1982). Esta figura externa, cuyo complejo trabajo debe desarrollarse en el marco de la negociación con los distintos participantes, plantea, en principio, la duda de su viabilidad en el modelo propuesto, opción que nos interesa matizar.

El modelo puede ser aplicado a distintos niveles —autonómico, local, institucional...—. No cabe la menor duda de que, teóricamente, es posible la inclusión de la figura de un evaluador o equipo. Así nos parece que podría ocurrir dada la compleja tarea a realizar, para la que los distintos autores proponen la posesión de una amplia gama de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) cuya adquisición necesitaría de una formación específica (Millman, 1979; Worthen, 1975).

En función de nuestras dudas acerca de la viabilidad de una propuesta que contemple además la figura de un evaluador, hemos atribuido ese papel al investigador, presente en todo el modelo. El investigador junto a los participantes en la FES, será el encargado de la evaluación de ésta, tenga el ámbito que tenga. Las matizaciones que sobre los diferentes papeles de un investigador y un evaluador pudieran realizarse, no son un obstáculo para su comprensión como sinónimos en el modelo de FES propuesto (Parlett y Hamilton, 1983).

Junto al marco teórico amplio de la evaluación de programas, el marco restringido de la evaluación de los profesores aporta a la conceptualización de la evaluación en el modelo de FES propuesto, tanto motivos para el desarrollo de ésta (diagnóstico de las necesidades formativas), cuanto medios para rastrear los efectos de la FES en la práctica docente de los profesores que han participado en sus actividades.

Los problemas epistemológicos y éticos, políticos, metodológicos, sugeridos en la evaluación de programas están también presentes en la evaluación de los profesores. Así las dificultades de establecer criterios de evaluación; las referidas a quiénes los aplicarán, es decir quienes harán el papel de evaluadores; las dificultades de comunicar eficazmente a los profesores los resultados de la evaluación y de que éstos los tomen en consideración para mejorar su praxis («revelación», Eisner, 1976, 1985); las limitaciones de los instrumentos utilizados; la utilización que se hará de la información... son algunos de los principales problemas (Véase Centra y Potter, 1980; Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983; González Soler, 1980; Raths, 1982).

En función de las reflexiones anteriores las características generales de la evaluación, asumidas e integradas en el modelo de FES propuesto podrían sintetizarse en: su presencia en todo el proceso; la preferencia por una evaluación formativa (Scriven 1967) que facilite las readaptaciones necesarias; de enfoque progresivo (Parlett y Hamilton, 1983) en la que los participantes (profesores, formadores, investigadores) asumen la responsabilidad compartida de la evaluación, exigida más por la dinámica interna que por la externa (Gimeno y Pérez Gómez, 1983, p. 424).

Finalmente, consideramos que la evaluación del impacto de un programa de FES es uno de los problemas que necesitan de una mayor atención. La toma de partido por una evaluación predominantemente formativa e iluminativa (no interesa sólo lo que pasa, sino las razones por las que pasa) en todo el proceso, podría actuar como un mecanismo facilitador para la comprensión, no sólo de los resultados inmediatos obtenidos, sino también de su proyección en la práctica docente posterior. Realizar esto último implica, sin duda, posibilidades institucionales de seguimiento.

### 3. ESQUEMATIZACIÓN DEL MODELO

Hasta aquí la presentación de un modelo para la formación en servicio del profesorado en el que están recogidos aquellos aspectos considerados como condición necesaria de respuesta a algunos de los problemas y presupuestos planteados actualmente en la investigación sobre la formación de profesores. No ha sido nuestro propósito presentar una revisión exhaustiva del estado de la cuestión en cada uno de los elementos implicados. Es más un marco capaz de sintetizar preocupaciones diversas y un instrumento heurístico para penetrar en el complejo mundo de la FES.

Con el fin de proporcionar una mejor comprensión del modelo propuesto, ofrecemos en la figura 1 su representación gráfica y en la figura 2 destacamos los componentes personales y materiales que entran en juego en cada una de las fases. Lo acompañamos de una breve descripción.

El modelo incluye, en primer lugar, la denominada «fase previa». Entendemos que es procedente su consideración porque puede proponernos un detallado conocimiento de la realidad sobre la que posteriormente vamos a intervenir.

Hemos incluido en esa fase previa considerandos relacionados con «elementos personales» y «elementos institucionales».

Los elementos personales, referidos a los profesores, pretenden facilitar información acerca de sus características personales (aptitudes, y actitudes...), profesionales, laborales, familiares, etc.

Los elementos institucionales que son objeto de interés en esta fase previa estarían relacionados con las características del centro, la relación entre los profesores del centro la relación del centro con la comunidad...

En esta fase previa debería obtenerse información respecto a la situación específica profesional de los profesores que pueden participar en el programa formativo —interacción entre los elementos personales y los elementos institucionales—: número de alumnos por área, número de niveles que atienden, tipo de centro, y número de profesores del mismo...

Todo ello pensamos, debería tener una incidencia notoria en el diseño del programa formativo que se lleva a cabo.

Consideramos que es en esta fase previa donde debe decidirse la amplitud de campo de referencia del programa a desarrollar que puede oscilar desde un ámbito territorial autonómico a un centro concreto, pasando por ámbitos territoriales más reducidos que el autonómico: provincia, comarca...

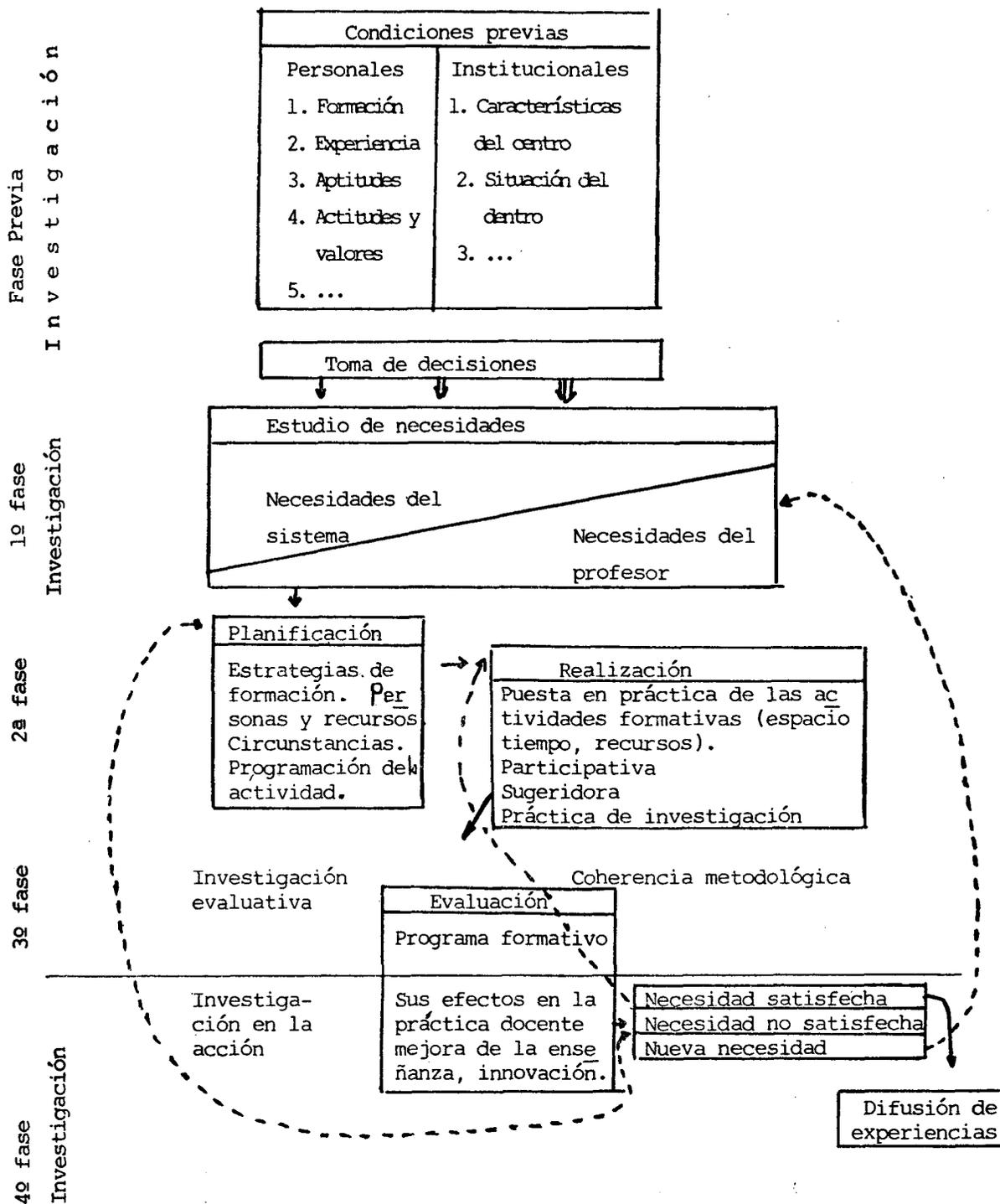
Esta decisión de amplitud de campo vendría condicionada por las posibilidades económicas, temporales y de personal de que disponga la entidad que sugiera la realización del proyecto. No serían lógicamente las mismas disponibilidades las de la Consellería de Educación que las del ICE o que las de un centro concreto.

La amplitud de campo condicionará las estrategias de investigación para la obtención de la información: desde cuestionarios, escalas, informes estadísticos y sociológicos (en el caso de ámbitos extensos) a las entrevistas individuales o de grupo o estrategias de investigación-acción (en el caso de centros concretos).

El final del proceso investigador realizado en esta fase previa podrá determinar diferentes niveles en los objetivos a conseguir con el programa formativo. Pensamos que podrían llegar a establecerse tres niveles diferentes:

FIGURA 1

*Modelo para la formación en servicio basado en necesidades del profesorado*



- de sensibilización, cuando las circunstancias globalmente consideradas sean poco favorables (profesores que atienden muchos niveles, escaso bagaje formativo, escaso interés...),
- de formación,
- de profundización formativa: cuando las circunstancias sean favorables (alta especialización en la tarea docente, fuerte interés y motivación, ambiente innovador del centro...).

La posibilidad de esta diferenciación se expresa gráficamente en el modelo con flechas sencillas, dobles y triples respectivamente, en el momento de la toma de decisiones respecto a la formación global del proceso a desarrollar.

La consideración de fase previa, anterior al proceso, y que pudiera no llevarse a cabo, viene determinada a nuestro juicio porque los datos que puede proporcionarnos podrían estar ya disponibles, o por tratarse de un grupo de profesores con los que ya se ha trabajado.

El proceso formativo propiamente dicho consta de cuatro fases: caracterizadas ya en este trabajo:

- 1.<sup>a</sup> Diagnóstico de necesidades formativas.
- 2.<sup>a</sup> Planificación de las estrategias de formación.
- 3.<sup>a</sup> Realización del programa formativo.
- 4.<sup>a</sup> Evaluación del programa y de sus efectos en la práctica docente.

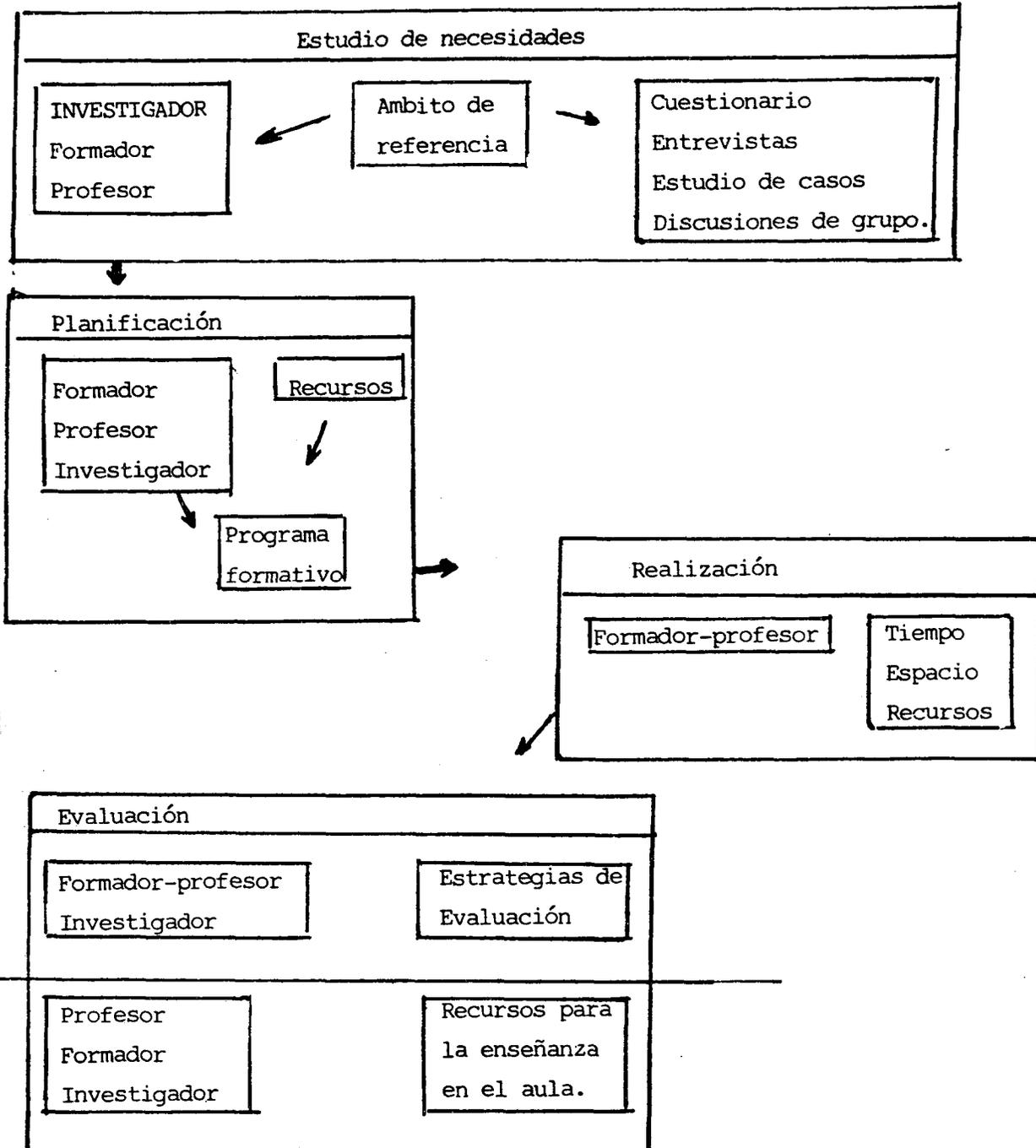
La fase de diagnóstico de las necesidades formativas, punto de partida inexcusable en el modelo, supone realizar una investigación que nos posibilite el conocimiento de las necesidades formativas sentidas por los profesores. En la figura 1 hemos representado también en esa fase primera las necesidades del sistema educativo para su mejora, consideramos necesario el equilibrio entre unas y otras, aunque el modelo muestra claramente su punto de partida basado en las de los profesores. Desde nuestro punto de vista, las necesidades de mejora del sistema educativo deben ser asumidas por los profesores si queremos que el impulso que conlleva en los profesores la satisfacción de esas necesidades se traduzca en el auténtico «motor» del proceso formativo.

Esta fase está caracterizada por el desarrollo de una investigación que nos posibilite el conocimiento de las necesidades formativas sentidas por los profesores. Pensamos que procede comenzar estableciendo un ámbito de referencia determinado, ya que su amplitud va a incidir en las estrategias de investigación utilizadas para la obtención de datos y en el papel desempeñado por los componentes personales que protagonizan la actividad en esta fase (figura 2).

Entendemos que son tres los elementos personales integrados en esta fase: investigador, formador y profesores (El orden en que aparecen aquí y en las distintas fases del modelo, pretende reflejar una valoración del protagonismo a desempeñar en la fase correspondiente). La figura del investigador y del for-

FIGURA 2

*Componentes personales y materiales del modelo*



mador podrían coincidir en una misma persona; creemos que deben ser ellos quienes pongan en marcha el proceso (por su capacidad de convocatoria, por sus posibilidades económicas, por sus recursos técnicos...), aunque propugnamos que desde los primeros momentos actúen en contacto con los profesores (lo que será más posible a medida que se reduzca la amplitud a la que antes hacíamos referencia). En situaciones de máxima reducción de la amplitud de referencia (cuando nos limitemos a un único centro, por ejemplo) podría un profesor debidamente preparado desempeñar los tres papeles simultáneamente, con el asesoramiento que fuera necesario.

La amplitud definida para el proceso formativo condiciona igualmente los elementos materiales que aparecen en esta primera fase y que por sus características habrán de estar relacionados con los instrumentos o recursos para llevar a cabo la investigación: desde los cuestionarios con respuestas abiertas, cerradas o mixtas, para el caso de ámbitos amplios de referencia, hasta las entrevistas en profundidad, el estudio de casos o la investigación para ámbitos de referencia reducidos; es posible, lógicamente, pensar en una combinación razonable de este tipo de estrategias (por ejemplo, un cuestionario para el colectivo de profesores en estudio y entrevistas en profundidad para un número reducido de ellos, cuya pertinencia puede haberse deducido de las respuestas al cuestionario).

Una vez que las necesidades formativas de los profesores son explícitas, se pone en funcionamiento la segunda fase del proceso formativo: la fase de planificación de estrategias formativas. Es una fase de carácter organizativo donde pensamos que el papel protagonista debe desempeñarlo el formador en contacto, si es posible, con los profesores.

Deben considerarse todos aquellos aspectos que puedan, de una u otra manera, incidir en la posterior realización de la actividad formativa a desarrollar. Así, habrá que pensar en las personas más idóneas y capaces para llevar a cabo la actividad; habrá que delimitar los recursos disponibles (económicos, técnicos...) y habrá que valorar las circunstancias temporales, geográficas y de cualquier índole que podamos considerar vinculadas con la planificación de la actividad. Todo ello será básicamente competencia del formador.

Esta fase debe culminar con una propuesta de programación de la actividad a desarrollar contenidos, metodología, actividades, recursos, temporalización...: sería conveniente contar, en la medida de lo posible, con la opinión de los profesores que van a llevar a cabo la actividad formativa. Si ello no es viable debería contemplarse la posibilidad de que la programación propuesta fuera susceptible de ajuste en el momento previa su realización (tercera fase).

La fase tercera supone la puesta en práctica de las actividades formativas, llevando a cabo todo aquello que se había previsto en la fase de planificación, procurando incorporar todo lo que pueda ser considerado como adecuado a lo largo del tiempo que dure la realización (sobre todo lo relacionado con la programación prevista).

Se cuidarán especialmente aquellos aspectos que posibiliten la adecuada realización de la actividad: espacio, tiempo, recursos didácticos y tecnológicos.

Se procurará que la actividad se desarrolle en un clima abierto, de participación de los profesores; que su propia dinámica de realización sea sugeridora de nuevos comportamientos docentes y que integre la práctica de la investigación.

En esta fase entendemos que el papel del formador y de los profesores debe suponer un razonable equilibrio para el protagonismo de ambos.

La fase de evaluación —cuarta fase— desempeña un papel fundamental en el modelo ya que se refiere tanto a la evaluación del proceso globalmente considerado y del programa formativo desarrollado, cuanto a la evaluación de la incidencia en la práctica de los conocimientos, competencias, actitudes... que los profesores han podido adquirir o modificar a lo largo del desarrollo de la actividad formativa.

Respecto a la evaluación del programa formativo, que vinculamos con un proceso de investigación evaluativa, deberán considerarse todos aquellos aspectos que han determinado una realización concreta de la actividad (personas que han intervenido, recursos que se han utilizado, temporalización asumida, metodología seguida, objetivos conseguidos...). Pueden utilizarse para ello todas las técnicas conocidas de evaluación (registros de comportamiento docente, autoinformes, discusiones en grupos, análisis de interacción...).

Más complejo, pero no por ello menos digno de consideración es la evaluación de los efectos en la práctica docente de la actividad formativa llevada a cabo. No hay que olvidar que el objetivo fundamental de toda estrategia formativa es la mejora de la enseñanza (objetivo último de la FES). Esta evaluación debe llevarse a cabo a través de un seguimiento de la práctica docente desarrollada tras la realización de la actividad formativa. Seguimiento de la práctica que puede realizarse mediante un proceso de investigación en la acción para culminar en una actitud innovadora. Por supuesto que esta evaluación no puede sujetarse a pautas preestablecidas y que fundamentalmente habrá de ser llevada a cabo por el propio profesor, lo que, pensamos, puede contribuir a su implicación definitiva en el proceso formativo sugerido en el modelo (es necesario recordar que todo él está en función de una mayor implicación de los profesores en la FES).

Pensamos que el juicio evaluativo sobre la actividad formativa relacionado con el seguimiento de la práctica docente puede conducirnos a tres tipos de alternativas:

a) Si el profesor considera «satisfecha» su necesidad cabe pensar en la difusión entre los compañeros de su experiencia. Esta difusión puede tener lugar en el propio centro, en reuniones del profesorado (en los CEP por ejemplo), o en aquellas instituciones encargadas de la formación en servicio del profesorado. También, por supuesto, a través de publicaciones.

b) Toda evaluación que suponga un sentimiento de «necesidad no satisfecha» deberá incidir (capacidad de retroalimentación en el modelo) en las fases de planificación y realización de un proceso formativo posterior. Habrá que modificar estrategias, metodologías y en general todo aquello que pueda pensarse contribuyó a impedir la consecución de los objetivos de la actividad formativa desarrollada.

c) El carácter dinámico puede implicar, en cualquier momento del proceso, la aparición de nuevas necesidades formativas sentidas, lo que implicaría reiniciar de nuevo el proceso formativo. Esto concede al modelo un deseable desarrollo cíclico al posibilitar la profesionalización crítica del profesorado, a través de la interacción teoría práctica, en un marco realista, contextualizado y, pensamos, gratificante para el profesorado y productivo para el sistema.

#### 4. EN CONCLUSIÓN

Hemos realizado una propuesta que queda necesariamente abierta a nuevas reformulaciones que aporten una mayor comprensión de los fenómenos en ella implicados susceptibles todos ellos de mayor profundización.

Los problemas relativos a las relaciones investigación-formación-formación en servicio; a la interacción entre las necesidades formativas de los profesores y las necesidades formativas del sistema (que no de la administración); la hipótesis de una mayor relación teoría-práctica mediante la implicación de los profesores en su perfeccionamiento; las contradicciones entre la concepción de profesionalidad y sus posibilidades reales en el contexto español; las preguntas respecto a las motivaciones de los profesores para su compromiso profesional; las posibilidades de comprobación en la práctica de los beneficios de la FES; si contamos o no con el personal competente. Estas y otras cuestiones sostienen nuestro compromiso con la línea de investigación emprendida, y orientan algunos de los trabajos que actualmente desarrollamos en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago.

DRA. M.<sup>a</sup> LOURDES MONTERO MESA  
Universidad de Santiago de Compostela

## BIBLIOGRAFIA

- AGNE, R. y DUCHARME, E. (1977): "Rearranging the parts: a modest proposal for continuing and inservice education", *Journal of Teacher Education*, 28 (2), pp. 16-19.
- BOLAM, R. (1978): *L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Pratique et théorie*, Paris, OCDE-CERI.
- (1980): "Inservice education and training" en HOYLE, E. y MEGARRY, J.: *World yearbook of education 1980, Profesional developmente of teachers*, London, New York, Kogan Page, Nichols Publishing Company, pp. 85-97.
- (1982): *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*, Paris, OCDE.
- BRYK, A. (1978): "Evaluating program impact: A time to cast away stories a time together stories together", en ANDERSON, S. B. y COLES, C.: *New Directions for programa evaluation exploring Purposes and Dimension*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CENTRA, J. y POTTER, D. (1980): "School and teacher effects: an interrelational model", *Review of Educational Research*, 50 (2), pp. 273-291.
- COHEN, D. (1970): "Politics and research: Evaluation of social action programs in education", *Review of Educational Research*, 40, pp. 213-238.
- COHEN, L. y MANION, L. (1980): *Research methods in education*, London, Croom Helm.
- CRUICKSHANK, D. R., LORIS, C. y THOMPSON, L. (1979): "What we think we know about inservice education", *Journal of Teacher Education*, 30 (1), pp. 27-31.
- DARLING-HAMMOND, L., WISE, A. y PEASE, S. (1983): "Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature", *Review of Educational Research*, 53 (3), pp. 285-328.
- DAVIS, M. y ZARET, E. (1984): "Needed in teacher education: a developmental model for evaluation of teachers, preservice to inservice", *Journal of Teacher Education*, 35 (5), pp. 18-22.
- DEBESSE, M. (1982): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea", en DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *La formación de los enseñantes*, Barcelona, Oikos Tau, 1982, pp. 13-83.
- DE LA ORDEN, A. (1982a): "El perfeccionamiento del profesorado en servicio", *Studia Paedagogica*, 10, julio-diciembre, pp. 25-37.
- (1982b): "Integración institucional de la formación del profesorado", *Revista de Educación*, 269, enero-abril, pp. 121-26.
- EGGLESTON, S. (1978): *El docente: su formación inicial y permanente*, Buenos Aires, Marymar.
- EISNER, E. (1976): "Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluations", *Journal of Aesthetic Education*, 10, pp. 135-150.
- (1985): *Theart of Educational Evaluation. A personal view*, Sussex, The Falmer Press.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1981): *Modelos didácticos*, Barcelona, Oikos-Tau.
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*, Madrid, Narcea.
- GAGE, N. L. (1978): *The scientific basis of the art of teaching*, New York, Teachers College Press.
- GEHRKE, N. (1982): "Teacher's role conflicts: a grounded theory in process", *Journal of Teacher Education*, 33 (1), pp. 41-46.
- GIMENO, J. (1982): "La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB", *Revista de Educación*, 269, enero-abril, pp. 77-99.
- (1983a): "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 166-187.
- (1983b): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado", en *Educación y Sociedad*, Madrid, 2, pp. 51-73.
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GOBLE, N. y PORTER, J. (1980): *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Madrid, Narcea, pp. 15-101.
- GODDU, R., CROSBY, J. y MASEY, S. (1971): "Inservice: the professional development of educators", *Journal of Teacher Education*, 28 (2), pp. 24-30.

- GONZÁLEZ SOLER, A. (1980): "La evaluación del profesorado, situación y problemática actual", *Boletín de la Inspección de Educación Básica*, 2 (3), pp. 41-55.
- HOYLE, E. y MEGARRY, J. (1980): *World yearbook of education 1980, Profesional development of teachers*, London, New York, Kogan Page, Nichols Publishing Company, pp. 340-349.
- IMBERNON, F. (1980): "La formación de los formadores", *Cuadernos de Pedagogía*, 69, septiembre, pp. 22-23.
- INGERSOLL, G. M. (1976): "Assessing inservice training needs through teacher responses", *Journal of Teacher Education*, 22 (2), pp. 169-173.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO DEL ESTADO (1981): *Perfeccionamiento del profesorado, diagnóstico de necesidades*, Documento Policopiado.
- IWANICKI, F. F. y MCEARCHERN, L. (1984): "Using teacher self assesment to identify staff development needs", *Journal of Teacher Education*, 35 (2), marzo-abril, p. 38.
- JOYCE, B. (1980): "The ecology of professional development", en HOYLE, E. y MEGARRY, J.: op. cit., pp. 19-41.
- KATZ, L. (1980): "A matrix for rescarch on teacher education", en HOYLE, E. y MEGARRY, J.: op. cit., pp. 283-292.
- KONECKI, L., COLLEGE, R. y STEIN, A. (1978): "A taxonomy of professional education". *Journal of Teacher Education*, 29 (4), pp. 42-45.
- LANDSHEERE, G. DE (1977a): *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid, Santillana.
- (1977b): *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea.
- LOWE, J. (1985): "Calidad de enseñanza, algo más que un eslogan", *Comunidad Escolar*, 50, p. 18.
- LYNCH, J. (1977), *La educación permanente y la preparación del personal docente*, Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- LYNCH, J. y BURNS, B. (1984): "Non attenders at INSET functions some comparisohn with attenders", *Journal of Education of Teaching* 10 (2), May, pp. 165-177.
- MACDONAL, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: op. cit., pp. 467-478.
- MARAVALL, J. M. (1984): *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
- MARÍN, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado", *Revista de Educación*, 269, febrero-abril, pp. 101-119.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1983): *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*, Madrid, Anaya.
- MEC (1984): *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Madrid, abril (policopiado).
- MEGARRY, J. (1980): "Selected innovations in methods of teacher education", in HOYLE, E. y MEGARRY, J.: op. cit., 241-269.
- MERTENS, J. y YARGER, S. (1982): "Escape from déjà vu: on streng theming teacher education", *Journal of Teacher Education*, 33 (4), pp. 8-11.
- MILLMAN, J. (1981): *Handbook of Teacher evaluation*, London, Sage Publication.
- MONTERO, M. L. (1985a): *La realidad del aula visia por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*, Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones.
- (1985b): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- OCDE-CERI (1982): *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement a l'ecole*, París (Madrid, Narcea, 1985).
- ORTEGA y VARELA, J. (1984): *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio de distrito universitario de Madrid*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como iluminación", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., op. cit., pp. 450-466.
- PATTON, M. (1978): *Utilización-focused evaluation*, Beverly Hills, Calif. Sage.
- PEEKE, G. (1984): "Teacher as researcher", *Educational Research*, February, 26 (1), pp. 24-26.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983a): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: op. cit., pp. 95-138.
- (1983b): "Modelos contemporáneos de evaluación", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., op. cit., pp. 426-449.

- PORTER, J. (1980): "Aprender a enseñar. Prioridades de acción", en GOBLE, y PORTER, J.: op. cit., pp. 105-183.
- RATHS, J. (1982): "Evaluación de profesores", en MITZEL, H.: *Enciclopedia de investigación*, New York, MacMillan Publishing, pp. 45-60 (policopiado).
- RIAZA, J. M. (1984): *El perfeccionamiento del profesorado*, Madrid (policopiado).
- RUBBA, P. A. (1981): "A survey of Illinois secondary school science teacher needs", *Science Education*, 65 (3), pp. 271-276.
- SARAS, J. y CONTRERAS, E. (1980): "La formación continua del profesorado", en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Tomo I, Madrid, SEP-CSIC, pp. 305-331.
- SCHON, P. (1971): *Beyond the stable state*, London, Temple Smith.
- SCRIVEN, M. (1967): "The methodology of evaluation", en TYLER: *Perspectives of curriculum evaluation*, Aera Monograph on Curriculum evaluation, n.º 1, Chicago, Rand. McNally.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- STUFFLEBEAM, D., WEBSTER, W. (1980): "An analysis of alternative approaches to evaluation", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (3), pp. 5-20.
- TALMAGE, H. (1982): "Evaluación de programas", en MITZEL, H., BEST, J. y RABINOWITZ, W.: *Enciclopedia de investigación didáctica*, New York, McMillan, Publishing (policopiado).
- TAYLOR, W. (1980a): "Professional development or personal development" in HOYLE, E., MEGARRY, J.: op. cit., pp. 327-339.
- (1980b): "La formación del personal docente: decisiones que hay que tomar", *Perspectivas*, 10 (2), pp. 233-242.
- VEENMAN, S. (1984): "Perceived problems of begining teachers", *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- VIDORRETA, C. (1980): "Problemática del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", *Boletín de la Inspección de Educación Básica del Estadio*, 2, 3, 00. 63-79.
- WEHLE, G. (1981): "Profesores", en SPEK, J. y WEHLE, G.: *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Barcelona, Herder, pp. 727-745.
- WORTHEN, B. R. (1975): "Competences for educational research and evaluation", *Educational Researcher*, 4 (1), pp. 13-16.
- ZAY, D. (1983): "L'audio visuel facteur d'innovation dans la formation des enseignants?", *Revue Française de Pedagogie*, 63, pp. 13-31.
- ZEICHNER, K. (1983): "Alternative paradigms of teacher education", *Journal of Teacher Education*, 34 (33), pp. 3-9.