

# Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente: el punto de vista de los docentes

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE*  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

Las actividades de formación permanente son una de las mejores vías para favorecer los complejos procesos de desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, son numerosas las críticas que éste viene haciendo a aquéllas, ya que no siempre se adecúan a su cometido. En este trabajo -que es una parcela de una investigación interpretativa más amplia-, se ha pretendido conocer, mediante el análisis y la interpretación del texto de las entrevistas realizadas a un equipo de doce maestros y maestras -que participaban en una peculiar actividad de formación permanente-, qué características deben tener las actividades formativas para promover, de manera significativa y relevante, el desarrollo de los profesionales de la educación.

## ABSTRACT

To promote the complex processes of teachers' professional development, in-service teacher education activities are one of the best ways. However, teachers use to criticize them frequently because sometimes these activities do not foster the goals. Through the work we have done -this paper is part of a broader interpretative research-, we wanted to know which would be the features of in-service activities to promote the development of the professionals of education in a significant and relevant way. To do this, we have analyzed and interpreted the words that twelve teachers who were involved in an special activity offered when we interviewed them.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en estas páginas es una de las parcelas de la investigación interpretativa que he venido realizando en los últimos años, en relación con una actividad de formación permanente del profesorado de educación primaria, denominada *Seminario Azahar* (S. García Gómez, 1997). Esta actividad, que ha sido desarrollada en el marco de un Centro de Profesores (CEP) de la provincia de Sevilla entre los años 1993 y 1995, ha estado orientada por ciertas premisas básicas. Entendiendo por tales los principios de procedimiento y los referentes que han pretendido caracterizar al *Seminario Azahar*, para tratar de contribuir de manera significativa y relevante a los complejos procesos de desarrollo profesional de las doce personas que integraban el equipo.

El *Seminario Azahar* trató de tener como referencia más global el **enfoque crítico del currículum** (W. Carr y S. Kemmis, 1988), para que éste informase el curso de la acción. Enfoque crítico que cree y defiende la necesidad de potenciar las **culturas colaborativas** en los centros escolares, para salir de estructuras y formas de funcionamiento individualistas y fragmentarias (A. Hargreaves, 1994/95). Estas dos premisas pueden constituir los referentes teóricos que marcan el recorrido a seguir, son ideas que se ubican al final de un camino siempre inconcluso. Ahora bien, en un terreno más inmediato, se precisan planteamientos u orientaciones más concretas que informen sobre el desarrollo de los procesos formativos en sí mismos. En esta línea, y en este caso particular, se suscribía la **perspectiva constructivista** como una rica y compleja visión del conocimiento (S. Keiny, 1994), de sus procesos de creación y reconstrucción, de su papel en la práctica docente, etc. Hablar de constructivismo remite al conocimiento profesional, conocimiento que entiendo debe girar en torno a la propuesta de considerar el **currículum como hipótesis de trabajo** (L. Stenhouse, 1987), como instrumento de formación. Tanto los procesos de construcción de conocimientos como la consideración del currículum como formación en sí mismo, requieren además de la **reflexión** (J. Smyth, 1989), como un procedimiento que va más allá del pensamiento.

Con este marco teórico, tan sucintamente esbozado, se puso en marcha la actividad de formación permanente denominada *Seminario Azahar*, la cual asumía una perspectiva o enfoque concreto a la hora de conceptualizar el desarrollo profesional y la formación permanente, así como a la hora de intervenir en una actividad formativa para el desarrollo profesional.

Al hablar de desarrollo profesional desde una perspectiva constructivista (B. Bell y J. Gilbert, 1994; A. Lieberman y L. Miller, 1992; T.R. Guskey, 1994) se hace referencia a un complejo proceso que no sigue una secuencia lineal, estando

en continua evolución dado su dinamismo intrínseco. Un proceso que es único para cada enseñante y, por lo tanto, diverso si nos referimos al colectivo docente. Un proceso discontinuo, inestable, flexible y adaptable a las condiciones internas y externas que le circundan; bastante imprevisible, asistemático y desigual en su devenir. Así, el desarrollo profesional se ve beneficiado por las dudas y los dilemas del profesorado, por su capacidad e interés hacia el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta, por la explicitación e intercambio de preocupaciones, éxitos, problemas, ...

Esta concepción del desarrollo profesional lleva implícita, como se puede apreciar, cuáles deberían ser las características y/o los principios de las actividades de formación permanente, realmente preocupadas por el profesorado, que se alejen de la formación «de consumo» que tanto se ha prodigado en los últimos tiempos.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Como se ha referido con anterioridad, el trabajo que se presenta en estas páginas es una parcela de una investigación interpretativa sobre el *Seminario Azahar* que pretendió conocer y comprender una actividad de formación permanente concebida para facilitar procesos de desarrollo profesional, así como conocer si al hilo de la actividad se potenciaron los procesos de desarrollo profesional de sus miembros; y que se interesó en analizar e interpretar qué características de la actividad habían facilitado u obstaculizado tales procesos, desde el punto de vista de sus protagonistas.

En el desarrollo de esta investigación, que se prolongó algo más de tres años, se consideró conveniente indagar qué pensaban las maestras y los maestros de este equipo acerca del desarrollo profesional, y cuáles eran desde sus puntos de vista los requisitos básicos que debía cumplir toda actividad formativa; o sea, cuáles eran las características que debían tener las actividades de formación permanente para que ellos estimasen que era conveniente implicarse en ellas, al objeto de avanzar y mejorar en su trabajo docente.

Como sabemos, en la actualidad está muy desarrollado el campo de estudio de las concepciones del profesorado como una herramienta necesaria, entre otros usos, para la planificación de las actividades de formación permanente, al ser el punto de partida para los procesos de construcción del conocimiento profesional. Sin embargo, en este caso, la explicitación de sus ideas, creencias y teorías no respondía a esa intencionalidad, sino más bien el interés estaba en explorar sus conceptualizaciones sobre las actividades, las estrategias y los mo-

delos de formación permanente, y su incidencia en las aulas, al ser protagonistas de excepción de éstos en su calidad de consumidores o usuarios (M<sup>a</sup> L. Montero Mesa y M. González Sanmamed, 1989; I. Gutiérrez Ruiz y A. Rodríguez Marcos, 1991; C. Rosales Pérez, 1992; J. Biscarri Gassio, 1993).

La entrevista es la técnica de recogida de información que se viene utilizando últimamente para indagar sobre este tipo de concepciones, frente a los cuestionarios que se han venido usando habitualmente. Como destacan S. Sánchez Fernández, et al. (1992), el abandono de éstos viene motivado porque están llegando a ser una limitación para las investigaciones, ya que provocan en el profesorado «una actitud reacia a contestar por escrito a cualquier tipo de cuestionario, dada la proliferación de estos instrumentos de recogida de datos y la poca eficacia que estos estudios suelen tener para mejorar sus condiciones de trabajo» (pág. 90).

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora, que al mismo tiempo era la asesora de la actividad, en la tercera semana de junio de 1995. La grabación en audio sería posteriormente transcrita. La mayoría fueron individuales y se realizaron en el CEP, siendo otras realizadas en los domicilios particulares o en el colegio donde trabajaban los maestros o las maestras.

Tras varias lecturas de las transcripciones de las entrevistas se procedió a separar la información en fragmentos que en sí tuviesen significado, o sea, se pasó a segmentar la información en unidades con significado (C. Bardin, 1986), sobre la base de las categorías construidas. Como sabemos, el sistema de categorías se puede elaborar tanto deductiva como inductivamente, y es fácil comprobar cómo la realidad suele plantear la inevitable simultaneidad de ambos procesos. De igual manera se elaboran unas categorías antes de manejar la información que, una vez iniciado el proceso, éstas son modificadas o eliminadas, y creadas otras nuevas.

Una vez que todos los datos textuales fueron reducidos (segmentación, categorización y codificación) se procedió a la disposición de los mismos al objeto de ir extrayendo conclusiones. En este caso se utilizó el agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código. Para esta tarea se recurrió al programa AQUAD 2.2 (G. Huber, 1998; G. Rodríguez Gómez, et al., 1995), que confecciona listados de fragmentos textuales correspondientes a cada uno de los códigos identificados.

La información generada mediante las doce entrevistas fue abundante, por ello, a continuación voy a limitar la exposición a aquellas ideas o concepciones que estimo más sugerentes.

### 3. ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

La explicitación de las concepciones verbalizadas por los miembros del *Seminario Azahar* precisaría de un espacio del que no se dispone, por lo cual vaya pasar a presentar directa y sucintamente las características de las actividades de formación permanente que resultan del análisis de todas las aportaciones realizadas mediante las entrevistas. Éstas se agrupan en torno a tres aspectos o dimensiones:

#### a) *Acerca de la finalidad) intencionalidad y/o sentido de la formación*

- \* Que la formación permanente esté orientada a la resolución de problemas frente a la transmisión de información.
- \* Que te haga replantearte tu trabajo, que remueva lo cotidiano, que lo cuestione, y que aporte pistas para reconstruir el conocimiento profesional.
- \* Que se investigue, que el principio didáctico por excelencia de la actividad de formación sea la investigación, acompañada de la acción, evaluación, ...
- \* Que las actividades de formación se planteen a partir de la realidad concreta, para que los profesores decidan lo que pueden cambiar siendo realistas.
- \* Que la formación permanente vaya encaminada a asesorar y apoyar procesos de cambio.
- \* Que se prime el contraste entre los miembros del equipo de lo que cada uno hace en la práctica.
- \* Que se aborden tanto las facetas de lo personal como de lo profesional en el trabajo y en las relaciones.
- \* Que se tengan en cuenta las tres facetas del maestro: el maestro como personal, la del maestro en su aula y la del maestro en el centro escolar.
- \* Que la reflexión que se fomente también verse sobre el propio proceso de aprendizaje que cada uno y cada una está viviendo.
- \* Que sea un modelo de formación diferente al modelo generalizado de la Administración, aunque sea menos rentable en el ámbito económico.

#### b) *Acerca de cuestiones metodológicas*

- \* Que siga un esquema caracterizado por fomentar la reflexión, detectar problemas y pensar la forma de abordarlos. Que se vinculen la teoría y la práctica.

- \* Que haya mucho intercambio de información, experiencias, dudas, ideas. Que se debata a partir de criterios comunes. Se debe asegurar un mínimo de entendimiento entre todos los implicados que permitan intercambios fructíferos.
- \* Que se fomente la participación entre todos los asistentes, lo cual está ya considerado al exigir intercambios, debates ...
- \* Que no se fuercen las condiciones en el sentido de respetar ritmos de trabajo, la evolución del grupo, las crisis personales e individuales, etc.
- \* Que se elaboren productos comunes en el grupo, lo cual se considera que da bastante entidad como equipo y fomenta el necesario trabajo colectivo.
- \* Que haya una vía abierta escuela-actividad de formación permanente, que la información fluya con naturalidad de un punto a otro.
- \* Que se aporten informaciones y materiales novedosos, pero ante todo útiles, que conecten con sus intereses y con sus niveles de desarrollo.
- \* Que se cuente con un adecuado asesoramiento, relaciones fluidas, adecuada orientación en el trabajo.

*c) Acerca de cuestiones organizativas*

- \* Que el grupo sea homogéneo en cuanto a intereses que pretenden atender desde la formación permanente.
- \* Que sea voluntaria la asistencia y la participación, ya que la obligación no conduce a buen fin. Que el progreso en las actividades esté orientado por la calidad y no tanto por la cantidad.
- \* Que el final de la actividad de formación permanente la fije el grupo cuando lo estime oportuno.
- \* Que la demanda venga de una persona o grupo, que no sea elegir entre aquello que se oferta.

Además de todos estos rasgos que deben compartir las actividades de formación del profesorado, estas personas aportan pistas interesantes acerca de cómo entienden el proceso de cambio y mejora de la práctica docente, incidiendo fundamentalmente en que debe ser un proceso lento, que lo mejor es ir paso a paso, ya que como se dice en lenguaje coloquial «las prisas son malas consejeras», y provocan frustración.

*«y cuando se fracasa no lo volvemos a intentar, en cambio si has dado pasitos y te vas poniendo pequeñas metas) pues mucho mejor, lo vas intentando poco a poco».*

Por otra parte, es de resaltar el énfasis que ponen en que los cambios no han de ser sólo a nivel del docente, éstos deben ir acompañados, y no como consecuencia, sino de forma planificada, sistemática y seria, de cambios en la dinámica de la clase y en la relación con el alumnado.

*«Porque para hacer algún cambio en el aula) hay que investigar primero qué es lo que voy a cambiar. Hace falta una serie de requisitos previos para cambiar algo dentro del aula. Si vas a hacer una unidad didáctica y los niños no saben trabajar en grupo) lo primero es eso) aunque tardes años. Yo no puedo cambiar como profesora) y olvidarme del aula) donde puede que no se hayan dado en paralelo los cambios necesarios para la revolución. Los cambios no pueden ser bruscos porque habrán niveles que no estén a la altura precisa, y entonces no habría cambio) sólo fracaso».*

También se estima que el cambio es algo muy personal, no se puede ni obligar ni generalizar porque no todo el mundo lo percibe como bueno y necesario.

En definitiva, los requisitos que estas maestras y estos maestros asocian a los procesos de cambio para asegurarles una mínima viabilidad, pueden ser agrupados o estructurados en función de dos dimensiones: *interna o personal*, y *externa o contextual*, existiendo elementos a los que podemos considerar *mixtos*, ni sólo personales ni sólo contextuales. Al hablar de factores personales se hace referencia a aquellos que dependen exclusivamente de la persona que se implica en el proceso formativo, son capacidades o disposiciones con las que ha de contar. En el caso de los factores contextuales, como indica su nombre aluden a circunstancias ajenas a la persona, aunque inciden de manera notable en los procesos de formación.

**Factores internos:** ganas, coraje, fuerza, habilidad, ilusión, ausencia de prisas, actitud crítica, disponibilidad, querer, sentirse bien con uno mismo y con los compañeros, ...

**Factores externos:** el apoyo de otros, que no sea obligatorio, colaboración, formación permanente, cambios en otras parcelas, ... \_

**Factores mixtos:** reflexión, trabajo, leer, triangular puntos de vista, plantearse metas accesibles, conocimientos particulares, saber qué se quiere cambiar y porqué, conocimientos generales, ...

Al igual que se suele plantear al referirse al alumnado, reconocen que los profesores también vinculan sus aprendizajes al interés por determinados conocimientos. Esta idea que puede parecer una cuestión de perogrullo es muy importante, sobre todo porque se suele tener muy poco en cuenta al diseñar actividades de formación permanente, siendo una premisa tan próxima a nuestras propias experiencias de aprendizaje y estando tan clara, asimismo, desde el punto de vista teórico.

Hablar de desarrollo profesional implica partir de una determinada acepción de qué es ser un **profesional de la enseñanza**, destacando algunas de sus características básicas.

*«Muchas veces ocurre lo que hemos hablado) que detrás de este modelo deformación hay una ideología} política) social, etc. Las elecciones no las gana al 1000/0 un partido) las ganan varios partidos) se reparten los votos) y detrás de la ideología de los maestros están los porten-tajes repartidos por el estilo) yo pienso que la formación de este tipo ... como mucho) mucho) llega a un 10-150/0 del profesorado) no hay más) porque hay que tener una ideología muy concreta».*

*«Ganas de estar siempre aprendiendo cosas nuevas) conocer, mejorar, investigar, o de simplemente entre nosotras intercambiar experiencias) ideas) problemas».*

*«Tiene que tener ciertas características) tienes que ser valiente} muy valiente) hay cosas que si te acobardas no puedes trabajar en la enseñanza) hay que tener un mínimo de fuerza moral para afrontar ciertas situaciones. Tienes que ser ágil mentalmente, saber bandear situaciones, que seas una persona de inteligencia media} con unos intereses básicos) debes estar dispuesta a dedicarle tiempo) sin exigir que esté estrictamente dentro de tu horario laboral».*

*«(Una actitud abierta) y por lo que ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar o con lo se le quiera llamar, y de renovarte ... pero profundamente. Eso sería un profesional completo».*

Si contrastamos la información presentada en este apartado con los propósitos del *Seminario Azahar* (S. García Gómez, 1997), podemos comprobar cómo el nivel de concordancia entre éstos y los rasgos que deben caracterizar las actividades de formación permanente desde el punto de vista particular de estos maestros y estas maestras es bastante significativo. Tales propósitos eran los siguientes:

- \* Favorecer procesos de reflexión sobre la práctica docente de cada una y cada uno de los implicados.
- \* Potenciar el intercambio de experiencias.
- \* Fundamentar las propuestas prácticas de actuación.
- \* Crear una estructura, un equipo, donde todos sus miembros se sintiesen arropados, apoyados, atendidos, ...
- \* Generar dinámicas de colaboración entre compañeros.
- \* Debatir asuntos directamente relacionados con el trabajo desde postulados críticos.
- \* Iniciar innovaciones o cambios en las aulas.
- \* Fomentar la lectura, tanto de planteamientos teóricos como de experiencias.
- \* Tratar de evaluar los propios procesos de desarrollo profesional, así como la dinámica de la actividad, y sus repercusiones en las aulas.

Ante esta situación se podría plantear, dado que las entrevistas se realizaron cuando finalizó el último año de vida del *Seminario Azahar*, que las concepciones de estos profesionales estaban mediatizadas por las experiencias y vivencias que acababan de experimentar. Es posible, pero es de suponer que las concepciones y opiniones expresadas en las entrevistas eran sinceras, éstas justificarían su continuada presencia a lo largo de tres años cada quince días en las reuniones del seminario, así como reflejarían cuál era su punto de partida de cara a la implicación en actividades que surgieran con posterioridad a esta fecha.

#### 4. ALGUNAS IMPLICACIONES PARA LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se pueden deducir una serie de conclusiones de este trabajo e implicaciones para la intervención en el ámbito de la formación permanente del profesorado. En un primer momento hay que resaltar la conveniencia de indagar sobre las concepciones del profesorado en aquellas temáticas en las que, por su incuestionable protagonismo en ellas, tienen mucho que aportar. La explicitación de las ideas, concepciones y creencias es una fuente de información, tanto para la comunidad educativa en su totalidad, como para cada uno de los docentes que las expresan. A éstos les ayuda a ser más conscientes de sus ideas y, por lo tanto, a defenderlas con más ahinco, sistematicidad y seguridad.

Así, para terminar se destacan las siguientes conclusiones a ser consideradas como «sugerencias necesarias» para el diseño, desarrollo y evaluación de actividades y planes de formación del profesorado en activo:

- a) Los docentes se implicarán con energía, dedicación y tesón en aquellas actividades de formación permanente que compartan las características que consideran fundamentales e ineludibles para facilitar procesos de desarrollo profesional.
- b) Si contrastamos tales características con el panorama actual de la formación permanente, se puede apreciar que el profesorado no cuenta con una oferta formativa diversa de gran interés. De todos es conocida la demanda actual de actividades de formación motivada por la política de sexenios.
- c) Los planteamientos teóricos constructivistas son muy bien valorados por estos docentes, al considerar que responden a la realidad, que sus procesos de aprendizaje y desarrollo se rigen por tales pautas.

- d) Destaca la importancia que otorgan a la «dimensión personal» del aprendizaje; es decir, estas personas valoran intensamente que la actividad de formación les invite y les ayude a ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, lo cual revierte en el incremento de sus niveles de autonomía. Esta conciencia sobre los procesos se suele traducir en un mayor compromiso y una mayor participación. Es una variable clave en las relaciones con los compañeros y las compañeras.
- e) Junto a la dimensión personal hay que resaltar la dimensión social: se necesita de los demás para avanzar, para mejorar. La colaboración se esgrime como una condición necesaria para el desarrollo profesional. Es muy valioso el poder compartir experiencias, frustraciones, éxitos, sentimientos, sensaciones, problemas, etc., con otros compañeros, siempre que sea de forma natural, no forzada.
- f) El trabajo con problemas se presenta como una buena opción metodológica para actividades de formación permanente. Ello implica detectar y delimitar los problemas, compartirlos, y afrontar vías de tratamiento. El currículum pasa a ser hipótesis de trabajo sobre la cual se investiga.
- g) En este tipo de procesos formativos parece estar claro que hace falta un importante aporte de información (de carácter tanto teórico como práctico). No se puede limitar cada quien a lo que le rodea, se precisa el intercambio, la lectura, e incluso la formalización escrita de las experiencias para poder comunicarlas.
- h) Como ya se ha insinuado, tanto el trabajo con problemas, como el aporte de nueva información en procesos de este calibre implican una continua actitud de contraste, de debate, de intercambio, de diálogo, ...
- i) El trabajo a realizar en las actividades formativas debe tener sentido por y para la práctica docente (práctica no exenta de teorizaciones). El conocimiento profesional a construir y reconstruir está inexorablemente vinculado a la práctica docente. Es la mejora del trabajo lo que mueve a ese sector crítico, activo y progresista del profesorado.
- j) La importancia del equipo de personas que trabajan juntas es incuestionable, hay que crear conciencia de grupo, hay que aprender a respetar ritmos diversos de aprendizaje, intereses diferentes, estilos contradictorios, tensiones, etc. El trabajo en equipo, que es una pieza clave del engranaje es de suma importancia, y suele estar bastante olvidado, aunque últimamente se viene resaltando su interés (O. Bonals, 1996).

- k) Los procesos de desarrollo profesional son un continuo, no empiezan ni acaban en una actividad concreta de formación del profesorado, por lo tanto, habrá que arbitrar las medidas oportunas para facilitar al profesorado su continuo desarrollo. Ello implica que no se puede «medir» qué se ha aprendido, qué ha cambiado en un aula después de un cursillo de quince horas sobre cualquier tópico de moda.
- l) No todo el profesorado quiere ni puede implicarse en procesos de desarrollo profesional significativos, y esto debe ser respetado. Las energías hay que invertir las en asegurar que todos aquellos que sí quieren y puedan, cuenten con los apoyos y recursos necesarios. La administración educativa debe acompañar los procesos de desarrollo profesional, pero no acelerarlos, degradarlos, desvirtuarlos, ni exigirlos.
- m) En todo proceso de desarrollo es conveniente tener claro hacia dónde se quiere caminar, qué perfil de profesional se pretende, qué estilo de escuela se quiere, qué se está dispuesto a hacer por las niñas y los niños, qué papel se otorga al sistema educativo en la transformación social necesaria, 00.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, C. (1986). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- BELL, B. Y GILBERT, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. Teaching and Teacher Education, 10 (5), 483-497.
- BISCARRI GASSIO, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (18), 221-237.
- BONALS, J. (1996). El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.
- CARR, W y KEMMIS S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1997). El Seminario Azahar. Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- GUSKEY, T.R. (1994). Results-oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices. Journal of Staff Development, 15 (4), 42-50.
- GUTIÉRREZ RUIZ, I. y RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1991). Necesidades de formación permanente del profesorado ante la reforma de las enseñanzas no universitarias. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (12), 33-42.
- HARGREAVES, A. (1994/95). La Modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza. Ikirikí. Cooperación Educativa, (35), 49-61.
- HUBER, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo García (Coord.), Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- KEINY, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. Teaching and Teacher Education, 10 (2), 157-167.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1992). Professional Development of Teachers. En M.C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Educational Research. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- MONTERO MESA, M. L. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores. Bordón, 41 (3), 555-568.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. ET AL. (1995). Análisis de datos cualitativos por ordenador: AQUAD y NUDIST. Barcelona: PPU.
- ROSALES PÉREZ, C. (1992). Posibilidades de cambio en la enseñanza. Perspectiva del profesor. Madrid: Cincel.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. ET AL. (1992). Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación. Granada: Universidad de Granada.
- SMYTH, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection. Teacher Education, 40 (2), 3-9.
- STENHOUSE, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata (e.o.: 1975).