

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LA EVOLUCIÓN DE LOS CENTROS DE PROFESORADO. ESTUDIO DE CASOS

Antonio Daniel García Rojas
Universidad de Huelva

RESUMEN

El presente artículo está estructurado en dos partes diferenciadas e interdependientes. En primer lugar, se hace un recorrido diacrónico (periodo 1984-2009) de la creación de los Centros de Profesorado, en cuanto su creación y a los diferentes cambios normativos, que afectan, tanto en su organización y funcionamiento, como en su concepción de la formación del profesorado. En segundo lugar, se presenta un estudio observacional de carácter descriptivo, centrado en el análisis de la formación ofertada por un Centro de Profesorado en Andalucía (España), desde el año 2002 hasta el 2009. Dicho análisis se interesa por desglosar en macrocategorías aspectos tales como: características de las actividades, tipología de la formación, destinatarios potenciales y surgimiento de las necesidades formativas, de entre las más relevantes.

PALABRAS CLAVES: formación, profesorado, Centro de Profesorado, metodología cualitativa, observacional.

ABSTRACT

This article is structured into two distinct and interdependent parts. First, we make a diachronic journey of the creation of Teacher Development Services (between the years 1984-2009) and the various policy changes in both its organization and operation, as in the way of understanding the teacher training. Secondly, an observational study case is presented with a qualitative methodology about an analysis of the training offered by a Teacher Development Center in Andalusian (Spain), from 2002 until 2009. This analysis focuses on characteristics aspects such as: the personality nature of activities, types of training, potential recipients and the emergence of training needs, among the most important.

KEY WORDS: teacher development, teacher training, Training Centres, qualitative methodology, observational.



1. INTRODUCCIÓN

El concepto de formación permanente, entendida como un «modus vivendi» de cada profesión u oficio desde cualquier ámbito educativo, implica permanecer dentro del terreno laboral y de ocio manteniendo una actitud abierta de preparación constante para brindar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal (Huberman, 1999).

La formación permanente en las últimas décadas directamente ha estado relacionada con la educación permanente y, consecuentemente, se han multiplicado y diversificado los recursos para la formación permanente. Este hecho ha provocado un constante movimiento y progresiva evolución en la concepción «educación-formación» del profesorado y a la detección de sus necesidades específicas durante su aprendizaje continuo. Esta afirmación nos lleva a plantearnos que la profesión docente no debe de tener límites, ni edad; y debe de poseer una enorme voluntad, compromiso y responsabilidad por mejorar para dar la mejor respuesta educativa al alumnado.

Marcelo (2002) apoya esta idea al afirmar que «la educación y el aprendizaje son actividades y procesos que no empiezan y terminan con el inicio y final de la asistencia del individuo a las instituciones formales de educación», por lo que la sociedad como recientemente denominamos del conocimiento y/o información se encuentra especialmente necesitada de un profesorado que reflexione sobre su praxis educativa y que asuma la formación permanente como un elemento esencial en su profesionalización.

Hasta mediados de los ochenta (1984), la vanguardia de la formación continua se desarrollaba en torno a las Escuelas de Verano, una estructura nacida en 1966 en Cataluña y que se generalizó en toda España, apoyada por estructuras consolidadas englobadas en lo que vino a denominarse *Movimiento de Renovación Pedagógica* (MRP). Durante esos años, en todas las Comunidades se formularon mecanismos de apoyo a instituciones no siempre vinculadas a las administraciones como pueden ser los MRPs, Asociaciones de Profesorado, Sindicatos de la Enseñanza, etc.; para que contando con sus recursos humanos y su tradición renovadora, se posibilitase un generoso despliegue de acciones paralelas de formación del profesorado en todo el Estado. De esta forma, se pone en marcha un complejo sistema cuyo destino era atender la formación de la plantilla más numerosa de todas las empresas estatales.

El primer gran paso en el fomento de la formación continua vino con la publicación del Real Decreto 2112/84. (BOE de 24 de noviembre, por el que se crean los Centros de Profesores (CEPs) en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)), como estructura de participación y planificación de la formación continua del profesorado. Inmediatamente se modelan estructuras análogas en las restantes Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa.

La apuesta en política educativa de aquella época condujo a un solapamiento de iniciativas que ya venían desarrollándose de forma descentralizada, pero sin duda en clara desventaja para aquellas Comunidades Autónomas supieron resolverlo adecuadamente. Así, mientras que en territorio MEC la creación de los CEPs se realizó de forma vertical, en otras Comunidades como la andaluza supuso un proceso de



participación horizontal más o menos resolutorio. La creación se realizó inicialmente, tras una fase de gestión, a partir de la iniciativa de grupos de profesorado con perfiles progresistas (MRPs, SSPP, etc.), que facilitó una ágil aceptación y buena sintonía por parte del conjunto de profesorado usuario. A pesar de ello, amplios sectores de los MRPs reconsideraron su posición posteriormente, ante la pérdida de identidad que suponía una vinculación excesiva de sus efectivos con el aparato administrativo central; máxime, cuando más adelante la política de formación del Gobierno, en manos de las Administraciones locales, condujo a un proceso de ajuste en el discurso renovador de estos últimos.

Este proceso fue cuestionado desde diversas instancias, proliferando los argumentos de especialistas y reconocidos expertos en la materia. Así, Angulo Rasco (1992), en su artículo sobre la calidad de la enseñanza y la tecnocracia planteó que el proceso de descentralización había sido finalmente frenado con disposiciones que concurrían en el control de la diversidad inherente a estos procesos y aseguraba el desarrollo de una determinada política concebida de forma centralizada.

Por otra parte, Martínez Bonafé (1993) planteaba la existencia de una notable incoherencia entre el nuevo perfil profesional y la proletarianización del docente que se potenciaba a partir del papel meramente ejecutivo que se concedía a este/a profesional de la enseñanza y en él, los Diseños Curriculares aparecían como elementos claves para el control tecnocrático de la enseñanza.

Finalmente, Sánchez Martín (1996) ponía de manifiesto la enorme contradicción entre el perfil-objetivo del nuevo profesorado y las estrategias desplegadas por las Administraciones en materia de formación permanente del profesorado, incluso desde los CEPs, a pesar de estar al frente de éstos el propio profesorado.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ANDALUCÍA

A continuación se presenta un sistemático estudio de las diferentes etapas por las que ha transcurrido el modelo de formación permanente del profesorado en Andalucía en las últimas décadas. Se considera de especial relevancia dar a conocer el proceso de consolidación de los CEPs para llegar a comprender la atención que prestan a las demandas del profesorado y a sus necesidades formativas.

2.1. PRIMERA FASE DE FORMACIÓN

La política de formación de las Administraciones a lo largo de la década de los noventa tuvo como objeto delimitar un sistema de referencia sobre los diferentes modelos de perfeccionamiento que han venido desarrollándose en los distintos ámbitos e instituciones. Debemos resaltar que, a partir de la aprobación en 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se inicia un productivo proceso de elaboración y debate sobre el *1 Plan Andaluz de Formación de Profesorado*, aprobado en 1992. Este primer plan andaluz conlleva la promulgación del



Decreto 194/1997, de 29 de julio, mediante la cual se crea el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, definido como instrumento de apoyo general al sistema educativo. Dicho sistema andaluz delimita y establece las condiciones institucionales y de espacios y tiempos que hacen posible la atención a las crecientes demandas de formación del profesorado.

Este I Plan de Formación del Profesorado recogió una serie de elementos diferenciadores en los modelos, denominados: transmisivo, implicativo autónomo y de equipo docente. Entendemos que la especial importancia de estos modelos en la evolución del carácter formativo del profesorado andaluz nos autoriza a dedicarles los siguientes epígrafes en el documento que ocupa.

2.1.1. Modelo Transmisivo

Estamos trabajando en esta línea cuando las actividades programadas para la formación del profesorado están basadas exclusivamente en la transmisión de información. Estas acciones abarcan los tradicionales cursillos temáticos de comunicación vertical. Bajo este perfil formativo se han desarrollado, además de multitud de cursos de los CEPs, una serie de programas de corte universitario, como pueden ser los de especialización, formación de formadores y actualización tecnológica, entre otros.

2.1.2. Modelo Implicativo

Surge como alternativa al modelo de transmisión, emergen actividades que comienzan a incorporar en su diseño la reflexión del profesor sobre su práctica, exigiendo, de este modo, la puesta en escena de las innovaciones adquiridas y su evaluación. Una aportación de interés para el profesorado es el reconocimiento de la formación durante el desarrollo de fases no presenciales de actuación en el aula. El diseño de estos cursos refuerza la idea de compaginar la «información» con la «reflexión» y «aplicación en el aula». Resuelve el apartado metodológico con la elaboración y aplicación de una unidad didáctica, que representa la concreción técnica del esfuerzo formativo. Para asegurar la calidad de estos cursos se arbitran convenios de colaboración con la Universidad, depositaria tradicional del saber, así como de la actualidad científica y didáctica.

Por otra parte, para soslayar el difícil y costoso escollo de la formación en horario lectivo, se comienza a definir una nueva estructura que dé juego a la presencialidad/no presencialidad de la formación continua del profesorado. Habitualmente divide en tres fases, de las cuales las presenciales tienen lugar en periodos no lectivos y se compensa a los asistentes con ayudas económicas individuales. Su rendimiento en términos de implicación y efecto en cascada no es mayor que en otros modelos.

Entre estas acciones no podemos dejar de mencionar los Cursos de Formación Europea. Programa Sócrates (1ª Fase 1995-1999 y 2ª Fase 2000-2006). Este programa comprende una serie de «acciones» en el ámbito educativo, que pasamos a relacionar escuetamente:



- Comenius tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación escolar y reforzar su dimensión europea fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares y contribuyendo a la mejora del desarrollo profesional del personal directamente relacionado con el sector de la enseñanza.
- Comenius 2. Formación Personal Docente.
- Comenius 3. Redes Comenius.
- Lingua trata de sustentar y estimular la diversidad lingüística en toda la Unión, contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje permanente de lenguas adecuadas a las necesidades de cada persona.
- Lingua 1. Promoción del aprendizaje de idiomas.
- Lingua 2. Desarrollo de herramientas y materiales.
- La Acción E se refiere a Proyectos Educativos Conjuntos (PEC) con visitas preparatorias, intercambios bilaterales o encuentros multilaterales.
- Minerva fomenta la cooperación europea en el ámbito de la educación abierta y a distancia (EAD) y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la educación. Contribuye, por tanto, a garantizar que las consideraciones pedagógicas tienen un peso adecuado en el desarrollo de la TIC y los productos y servicios multimedia de carácter educativo; y promueve el acceso a métodos y recursos educativos mejorados de este ámbito.

2.1.3. *Modelo Autónomo*

Las actividades que podemos agrupar en torno a este modelo subrayan el interés de la autoformación, sea por iniciativa individual o colectiva del profesorado andaluz. Las características más destacadas en las propuestas de este modelo potencian el perfeccionamiento continuo a partir de una dinámica «no dirigida» por elementos externos procedentes de instituciones, si bien en su desarrollo —seguido por éstas— caben momentos de asesoramiento y apoyo similares a los que pueden producirse en alguno de los modelos anteriores. El éxito reside en armonizar con los rasgos propios de la profesión docente, sus relaciones entre iguales —comunicación de tipo horizontal—, legitimadas por el hecho de tener siempre el referente de la experiencia personal. La Administración ha sabido dinamizar al profesorado a través de este modelo, mediante ayudas económicas para la realización de proyectos determinados cuya temática tenga prioridad, en función de las exigencias del desarrollo de su política educativa.

Dentro de este grupo de acciones formativas se inscriben un amplio abanico de programas que diversifican las respuestas a las demandas del profesorado andaluz en las últimas décadas. Entre ellos:

- *Proyectos de Innovación:* Tratan de favorecer al colectivo de profesorado que viene realizando experiencias de innovación escolar sostenidas en el tiempo y relevantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los indicadores que se tienen en cuenta para la financiación de estos proyectos



son la continuidad en el tiempo, el carácter innovador de la experiencia y su incidencia en la práctica del aula y en la mejora de los rendimientos educativos del alumnado.

- *Proyectos de Experimentación e Investigación Educativa*: Su objetivo es el reconocer e impulsar al profesorado con mayor nivel de desarrollo profesional ante el abordaje de proyectos que impliquen cambios de mayor profundidad y extensión en su dinámica educativa en el aula. Los requisitos de este modelo se basan en la fundamentación rigurosa, la formulación de hipótesis explícitas, el seguimiento interno y la producción de materiales. Dentro de este modelo podemos identificar tres modalidades sustancialmente diferentes: Modelos impulsados por un centro; Proyectos de colectivos de profesorado de una misma área o nivel; y Proyectos de profesores y profesoras de diferentes centros, áreas o niveles que comparten un enfoque pedagógico y didáctico general.
- *Programa de Seminarios Permanentes*: Constituyen grupos de autoformación que en algunas Comunidades, como la andaluza, han instaurado una importante vía de dinamización del profesorado.
- *Grupos de Trabajo*: En este caso, hablamos de grupos de profesores y profesoras, formados mediante un apoyo continuado por parte de un experto (en territorio MEC), con características homólogas a las trabajadas en los Seminarios Permanentes. En Andalucía no existió la figura institucional de Grupos de Trabajo hasta que, el 25 de julio de 1998, se publicó la Orden de 18 de mayo por la que se establece el marco general de regulación de los grupos de trabajo.

Según esta orden —predecesora de los cambios a producirse durante el inminente siglo XXI—, los Grupos de Trabajo son una estrategia formativa que, desde la reflexión sobre la práctica educativa y la intervención en ella, tienen por finalidad la autoformación de sus integrantes y constituyen un medio para posibilitar la participación del profesorado en el nuevo sistema educativo, tanto en lo que se refiere al desarrollo de los Diseños Curriculares, como en la organización escolar y/o los modelos de intervención didáctica necesarios para su aplicación.

2.1.4. *Modelo de equipo docente o formación en centros*

A diferencia de los anteriores, este modelo se caracteriza porque su principio de formación reside en los problemas comunes de un determinado centro educativo (o varios centros). Destaca la temática común, generalmente emanada de la evaluación del Plan de Centro o de las programaciones de ciclo, áreas o departamentos. De esta forma, los implicados en la acción educativa abordan un proceso de formación basado en la documentación, aplicación y reflexión, según las pautas marcadas por un esquema inspirado en la investigación-acción.

En Andalucía se ha venido experimentando el programa llamado *Proyecto de Formación en Centros* que ha tenido como base el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro y su concreción en los diferentes proyectos curriculares y adaptaciones de ciclo y área. Contempla dos ideas básicas: Las actividades de perfeccionamiento

deben ser aplicadas y dar respuesta a las necesidades de formación identificadas en el propio centro educativo. Se establece un trabajo asociado-colaborativo entre los profesores del centro y los asesores implicados en el proyecto a lo largo de todas sus fases (planificación, desarrollo, evaluación). Supone, por tanto, la participación y el compromiso del profesorado del centro en el diseño de la propia acción formativa, desde una perspectiva de equipo y según un proyecto conjunto. Es digna de mención la importancia de la iniciativa institucional, reflejada en sucesivas convocatorias, y el papel que han desempeñado los CEPs. Contrariamente, se han descuidado algunos elementos básicos para la realización de este modelo, posiblemente por razones presupuestarias, que, es indudable, perjudica la optimización del programa demandando una presurosa modificación y adecuación al mismo.

2.2. LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En 1998, una orden de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía deroga la orden de creación de los CEPs y crea una nueva estructura denominada Centros de Profesorado con un funcionamiento similar y recorte significativo en la red de Centros y supresión de Departamentos y Aulas de Extensión.

A pesar de ello, los vertiginosos avances del conocimiento educativo, la actual y creciente incorporación de la mujer en la actividad docente, los desajustes en estructura y recursos que en todo proyecto se producen con el paso del tiempo y las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten de forma particular en el profesorado —abocándolo a profundos cambios en su función—, requieren de una necesaria adecuación en la estructura, organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

La Orden de 6 de septiembre de 2002 supuso el antecedente al cambio estableciendo un marco normativo de actuación de los Centros de Profesorado con objeto de promover la formación de grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes de profesionales. En esta orden se explicita que la formación del profesorado debe contribuir en la calidad de los aprendizajes del alumnado a través de la mejora de las prácticas profesionales que los generan, propiciando los procesos de reflexión, deliberación, indagación y trabajo cooperativo en los que se fundamentan estas prácticas.

El Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, tiene en cuenta la «Estrategia Marco Comunitaria sobre igualdad 2001-2005», que desarrolla las Resoluciones, Recomendaciones y Directivas de la Unión Europea —en particular la Resolución de 27 de marzo de 1995, la Recomendación de 10 de diciembre de 1996, dictadas ambas a partir de la Conferencia de Atenas de 1992, y la Directiva 2002/73/CE, de 23 de septiembre de 2002, son de especial interés para el tema de análisis que nos ocupa— que aconseja a los Estados miembros que lleven a cabo las acciones necesarias para promover de forma activa la representación de las mujeres en los puestos de decisión política, económica, social y cultural con el fin de que estén representados los intereses y necesidades del conjunto de la población. También justifica su regu-



lación la permanente actualización científica y didáctica del profesorado, así como las exigencias de dar respuesta a las necesidades sociales y culturas cambiantes.

En ese mismo año, con la publicación de la Orden de 9 de junio de 2003, se aprueba el *II Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado*. La finalidad del Sistema Andalúz de Formación Permanente del Profesorado es promover el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad de la práctica educativa del profesorado de todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios.

2.3. CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El *II Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado* fija las líneas de actuación en materia de formación del profesorado, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento. Anualmente, tanto los Centros del Profesorado como las Delegaciones Provinciales recogen en sus Planes de Actuación y en los Planes Provinciales de Formación, respectivamente, rasgos identificativos de cada institución, relacionados con las actividades formativas que desarrollarán en su ámbito de competencia sobre la formación continua del profesorado andalúz.

Este nuevo Plan, alejado de las condiciones que propiciaron el *I Plan Andalúz de Formación* en 1992, aunque en la misma línea de confianza en la formación continua como apoyo inestimable a la carrera docente, se enfrenta a nuevos retos y establece nuevas estrategias en la consecución de la mejora de las prácticas docentes; no echando en el olvido la importancia que tiene la promoción y el cuidado de una adecuada coordinación entre los diferentes servicios educativos (Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa, Departamentos de Orientación de los centros, asesores y asesoras de formación) para que realmente llegue a ser efectivo.

En su elaboración se tuvieron en cuenta las aportaciones de todos los Centros del Profesorado, Delegaciones Provinciales de Educación, Comisiones Provinciales de Formación, Comisión Regional de Formación, Expertos/as en Formación del Profesorado, así como las entradas telemáticas formuladas por los directores y docentes, como buen hacer de la inclusión del borrador del plan de formación en la página Web Averroes.

Con la mencionada Orden de 9 de junio de 2003, quedan regulados la organización y el funcionamiento del Sistema Andalúz de Formación Permanente del Profesorado, en cuanto a los siguientes apartados y artículos:

- La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado (Art. 2).
- Las Comisiones Provinciales de Formación del Profesorado (Art. 3).
- Los Planes Provinciales de Formación (Art. 4).
- Memorias Anuales de Formación (Art. 5).
- Reuniones del Consejo de Centro (Art. 6).
- El Equipo Asesor de Formación (Art.7).
- Jornada laboral y horarios (Art. 8).
- Plan de Actuación del Centro (Art. 9).



- Memoria del curso (Art. 10).
- Reglamento de Organización y Funcionamiento (Art. 11).
- Colaboración del profesorado en actividades de formación (Art. 12).
- Publicaciones (Art. 13).

Finalmente, a raíz de la aprobación en 2007 de la Ley de Educación de Andalucía (LEA), toma un especial protagonismo la Formación en Centros. Hay que reconocer que en un abreviado espacio de tiempo la formación en los centros se ha convertido en eje central de la política educativa. Todos los partidos y representantes políticos que concurren a las más recientes elecciones dejan cumplido testimonio en su programa electoral este modelo de formación permanente del profesorado andaluz.

La formación en centros ha de ser una opción educativa por la democratización, relevancia y significación de la formación del profesorado. Debemos trabajar por el reconocimiento, valoración y potenciación de sus funciones, ya que es un modelo de concebir y hacer escuela pública. Aunque pueda ser utilizada e instrumentalizada de diversas formas y posiciones, es una opción plenamente asumible e incluso exigible como mejora del progreso social, escolar y educativo.

La necesidad y el compromiso de profundizar en unas determinadas señas de identidad en la formación en centros, han de activar una vigilancia crítica respecto a los riesgos gerencialistas e instrumentales, abiertamente conservadores que recorren la educación frente a la concepción de servicio público y mecanismo social irrenunciable para el progreso y el desarrollo individual y colectivo. La formación en centros no tiene por qué ser pensada o aprehendida como una tecnología o un sistema de gestión escolar «de última hora», sino que debe representar uno de los exponentes más claros de un amplio y exigente movimiento de revisión y cuestionamiento de los contenidos de la formación al uso, de sus objetivos, metodologías y resultados. Supone, asimismo, una vía de exploración y cuestionamiento en la definición y el control social del perfeccionamiento, sobre quién asume el poder de determinar en qué deben formarse el profesorado, cuándo, por qué y para qué.

La formación en centros ha emergido con fuerza en los últimos años, ha estado siendo explorada a la luz de principios y valores que conllevan, de forma explícita e implícita, algunos o todos —de forma complementaria— de los siguientes aspectos que se relacionan:

- Hacer la formación más sensible, relevante y significativa para el profesorado y su práctica pedagógica, sus necesidades, problemas y aspiraciones en sus contextos de trabajo;
- Construir espacios donde los profesores puedan reflexionar y pronunciar sus propias voces sobre la educación, contrastándola con otros compañeros y proyectándolas colegiada y críticamente en proyectos de actuación educativa (Smyth, 1991a; Kent, 1993);
- Dar la batalla a la cultura individualista que impera en los centros escolares, impulsando como alternativa otra cultura más democrática, cooperativa, colegiada y estimulante;



- Entender la formación como construcción de capacidad para el cambio continuado dentro de los centros, reconociendo la importancia crucial del profesorado y de su formación para ello (Wideen, 1992);
- Ampliar los espacios de poder, influencia y control de los profesores sobre el currículum y la enseñanza (Firestone, 1993);
- Potenciar espacios de resistencia constructiva en los centros y por los profesores contra el exceso de burocratización y control externo (Escudero, 1993);
- Explorar las implicaciones que habrían de tener en la formación de profesores modelos educativos que persiguen una enseñanza constructiva y emancipatoria (O'Loughlin, 1992);
- Promover espacios y dinámicas para identificar, leer, interpretar, criticar, hablar y escribir sobre las estructuras y contenidos de las prácticas, discursos y textos pedagógicos (Cherryholmes, 1992) que condicionan y constituyen el quehacer pedagógico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.

Desde este conjunto de aproximaciones, la formación en centros está llamada a mucho más que a un lema vacío de contenido pedagógico, o un recurso sutil para gobernar la vida del profesorado (Smyth, 1991b), o una reforma o cultura impuesta bajo la retórica de la colaboración.

Conviene advertir que la filosofía manifiesta previamente, fundamenta y orienta un estilo de formación en centros nada fácil de implementar que «por ende» ni siquiera ha sido objeto de interés para ninguno de los vigentes decretos. A pesar de todo, esta corriente instruccional no surge de la mera declaración de buenas intenciones o lemas vistosos de los gestores de la educación en nuestra comunidad autónoma sino que encuentra, como caldo de cultivo, los actuales armazones que conforman la política educativa, la cultura y relaciones dominantes en los centros escolares, las condiciones de trabajo del profesorado, así como la pluralidad de biografías, vivencias y construcciones que cada docente recrea históricamente de su profesión, todas esas líneas trazan coordenadas que unas veces potencian y otras obstruyen los verdaderos significados y valores de esta opción por la profesionalización de los/as docentes. El modelo de formación en centros apuesta por la práctica docente, una práctica potenciadora de la reflexión y la crítica pedagógica, realizada cooperativamente entre los profesores y profesoras de un mismo centro, y catalizadora del encuentro necesario entre teoría y práctica; entre formación, desarrollo y mejora del currículum escolar.

Cuando pensamos en proyectos de formación en centros dirigimos la atención hacia la reconstrucción (para la mejora o perfeccionamiento) de los modelos de pensar y trabajar del profesorado en contextos de trabajo conjunto y cooperativo, sobre ámbitos de mejora insinuados por un posicionamiento analítico, reflexivo y crítico de lo que está sucediendo y lo que debiera de hacerse para su mejora. Requiere dosis considerables de liderazgo educativo y exige y persigue una reconstrucción de los centros y de la profesión docente «en sí misma», y en este cometido la Administración es una de las primeras instancias que debe darse por aludida. En todo caso, hoy por hoy, hacer formación en centros significa aceptar la dialéctica de reivindicar condiciones y estructuras favorables, al tiempo de no renunciar a cuestionar lo existente mediante la práctica de conquista —crítica y consciente de nuevos espacios,



responsabilidades y prácticas— que puedan hacer de la formación algo valioso, colectivo, útil y estrechamente relacionado con la mejora cotidiana de la educación en los centros y en las aulas, como por ejemplo:

- *Programas de Calidad y Mejora:* Con ellos se pretende que las instituciones docentes aprendan, de su experiencia, a desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción para conseguir los fines, las metas y los objetivos que le son propios. En definitiva, tratan de implicar a los centros en el desarrollo de una cultura de autoevaluación que haga posible la mejora continua de su funcionamiento y de sus resultados.
- *Proyectos de Apertura del Centro a la Comunidad y al entorno:* Ambicionan provocar la cooperación de todos y todas en la tarea educativa buscando formas de intercambio entre el centro y el entorno próximo para un mejor aprovechamiento de recursos y servicios.

El apoyo de estos proyectos lleva consigo el compromiso de colaboración en tareas de asesoramiento y la producción de materiales curriculares experimentados. Existe un reconocimiento generalizado de que la mejora efectiva, significativa y progresiva de la formación del profesorado constituye una pieza clave de cualquier compromiso y política serie de reforma, innovación y mejora de la educación de los alumnos y alumnas.

2.4. CENTROS DE PROFESORADO Y ASESORÍAS

La relevancia e interés de este estudio se fundamenta, sustancialmente, en la representatividad que en la Comunidad Autónoma tienen los centros de profesorado, alcanzando datos globales en Educación Infantil de 34 centros distribuidos homogéneamente por las diferentes provincias; Educación Primaria con 93; con una significativa relevancia los Centros de Secundaria (un total de 152 con una mayor carga en la provincia de Sevilla); para cerrar con los no menos importante datos en Formación Profesional (35) y Educación Especial (18).

En la tabla 1 aparece la estructura actual de los Centros de Profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como las asesorías que en los mismos existen:

TABLA 1: CEPs EN ANDALUCÍA Y ASESORÍAS EN ANDALUCÍA. (ELABORACIÓN PROPIA)								
PROVINCIA	DENOMINACIÓN	EI	EP	ESO	FP	EE	DIRE	P.D.
Almería	Almería	1	4	9	1	1	1	17
	El Ejido	1	2	2	1	1	1	7
	Cuevas de Almanzora-Olula del Río	1	3	3	1	0	1	8
	Totales	3	9	14	3	2	3	34



<i>Cádiz</i>	Cádiz	1	4	8	1	1	1	16
	Jerez de la Frontera	1	4	5	1	1	1	13
	Villamartín	1	2	3	0	1	1	7
	Algeciras-La línea	1	4	5	1	1	1	13
	Totales	4	14	21	3	4	4	50
<i>Córdoba</i>	Córdoba	1	5	9	1	1	1	18
	Peñaroya-Pueblonuevo	1	2	3	1	1	1	7
	Priego de Córdoba	1	3	4	1	1	1	10
	Totales	3	10	16	3	3	3	38
<i>Granada</i>	Granada	1	5	10	2	1	1	20
	Motril	1	2	4	1	0	1	8
	Guadix	1	2	2	1	0	1	6
	Baza	1	1	2	1	0	1	5
	Totales	4	10	18	5	1	4	42
<i>Huelva</i>	Huelva-Isla Cristina	1	3	8	1	1	1	15
	Bollullos-Valverde	1	2	3	1	0	1	7
	Aracena	1	2	2	1	1	1	7
	Totales	3	7	13	3	2	3	31
<i>Jaén</i>	Jaén	1	4	6	2	1	1	15
	Linares-Andújar	1	2	3	1	0	1	7
	Úbeda	1	2	3	1	1	1	8
	Orcera	1	1	2	1	0	1	5
	Totales	4	9	14	5	2	4	38
<i>Málaga</i>	Málaga	2	5	9	2	1	1	20
	Marbella-Coín	1	4	5	1	1	1	12
	Ronda	1	1	2	1	0	1	5
	Antequera	1	2	3	1	0	1	7
	Vélez-Málaga	1	2	3	1	0	1	7
	Totales	6	14	22	6	2	5	55
<i>Sevilla</i>	Sevilla	2	5	14	2	1	1	25
	Castilleja de la Cuesta	1	4	5	1	0	1	11
	Osuna-Ecija	1	3	4	1	1	1	10
	Alcalá de Guadaira	1	4	5	1	0	1	11
	Lebrija	1	2	3	1	0	1	7
	Lora del Río	1	2	3	1	0	1	7
	Totales	7	20	34	7	2	6	76
TOTALES ANDALUCÍA		34	93	152	35	18	32	341

El número de asesorías es designado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a partir del número de profesorado, alumnado y Centros que forman parte de cada CEPs. Se puede observar como el número de asesorías de Infantil-Primaria (127) es menor que el de Secundaria (152), dado que el número de áreas de conocimiento en esta etapa es también mayor.

3. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE CENTROS. ESTUDIO DE CASOS

Con respecto a los enfoques de investigación en las ciencias sociales, la comunidad científica busca establecer las ópticas mejor adaptadas para el estudio de las realidades del ser humano en su contexto, de forma intencionada y metódica. A este respecto, Taylor & Bogdan (1992) señalan que la metodología de toda investigación se define, simultáneamente, tanto en cómo enfocamos la problemática como en la forma en que buscamos respuestas a esos interrogantes. Todo el conocimiento de que disponemos proviene, inicialmente, de la observación de «hechos». Como los hechos, además, participan de interrelaciones complejas, debe dedicarse especial atención a su definición, a su análisis y a su interpretación; razón por la cual, es de suma importancia saber con precisión qué es un hecho, cómo se observa y cómo se verifica. Según señala Burton (1965), citado por Colas y Buendía (1994), considerar adecuadamente los hechos implica hacer intervenir el pensamiento crítico.

La investigación cualitativa en las ciencias humanas y educativas construye conocimiento, evitando caer en reduccionismos. Tal condición (Caride, 1992) es una de las características del objeto del presente estudio. Estudio observacional de carácter descriptivo, centrado en el análisis de la formación continua ofertada por un Centro de Profesorado en Andalucía. El periodo alcanza desde el año 2002 hasta el 2009, desglosando en macrocategorías (ver tablas que ilustra el informe de investigación) aspectos tales como: características de las actividades, tipología de la formación, destinatarios potenciales y surgimiento de las necesidades formativas, de entre las más relevantes.

Se estima de interés reseñar que el acercamiento terminológico y metodológico del presente *Estudio de Casos*, en el cual, sin negar la importancia de la cuantificación, ha primado la pertinencia de la metodología cualitativa de carácter observacional. Entre los diferentes métodos que todo/a investigador/a puede seleccionar, la *Observación* es considerado uno de los más sencillos y ajustados para conocer los «hechos» por el uso —cuidadoso— de fuentes impresas y recursos documentales.

3.1. OBJETIVO

Desde un primer momento el objetivo ha sido observar, interpretar y comprender dicha realidad, a partir del análisis ordenado y estructurado de las tipologías de formación del profesorado ofertada por los CEPs.



3.2. METODOLOGÍA: PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO

En la recogida de información del estudio se ha atendido al global de actividades formativas ofertadas durante el periodo académico 2002-2009 (ambos inclusive) por un Centro de Profesorado adscrito a la Comunidad Autónoma Andaluza. La selección ha cubierto los requisitos que la metodología del estudio de casos dispone, en cuanto a fiabilidad y validez del proyecto. La representatividad le viene dada por su extracción de total de CEPs de Andalucía (ver tabla 1), así como el compromiso de «no generalización» de los resultados obtenidos en la interpretación, salvo por las aportaciones volcadas en el apartado de conclusiones.

Se ha realizado un análisis tipológico de todas las actividades programadas a través de la documentación generada anualmente por el Centro de Profesorado en su «Memoria del Plan de Actuación».

Las técnicas de análisis de datos empleadas sobre las *Memorias de Planes de Actuación* extraen la información aplicando técnicas de estadística descriptiva y de correlación a través del paquete estadístico SPSS. Se identifican 11 macrovariables que a su vez, en tres de ellas, se dividen en subvariables (entre 7 y 9 para cada). El siguiente listado nos ofrece toda la información relevante respecto a dichas variables:

- Número de actividades programadas.
- Número de actividades suspendidas.
- Número de horas presenciales.
- Número de horas no presenciales.
- Plazas ofertadas.
- Certificados emitidos.
- Variable sexo.
- Evaluación de la actividad.
- Tipología de las actividades: cursos, cursos con seguimiento, curso semipresenciales, jornadas, encuentros, formación en centros y grupos de trabajo.
- Destinatarios potenciales de las actividades: profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Interniveles, Equipo Directivo, Comunidad Educativa, Orientación, Educación de Adultos y Asesores/as.
- Origen de las actividades:
 - Acciones específicas propuestas por los Servicios Centrales.
 - Consecuencia de actividades formativas anteriores.
 - Convocatoria de Grupos de Trabajo.
 - Detección de necesidades por parte del CEP.
 - Plan de Formación del Profesorado del Centro.
 - Propuestas de Departamentos y/o Equipos Docentes.
 - Otras.

3.3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

En la tabla 2 se puede observar el incremento cada año del número de actividades formativas convocadas, lo que conlleva un aumento significativo de las plazas ofertadas. Existe una tendencia muy leve al aumento de las horas «No Presenciales», llegando incluso en algunos años a disminuir, aspecto que no va paralelamente ligado a la incorporación de las TIC en los Centros Educativos. En cuanto a la variable sexo, la mujer (60%) participa en mayor número de actividades que el hombre (40%). La evaluación del profesorado participante se sitúa en 3.63 sobre 4, lo que implica una óptima valoración de la formación recibida.

TABLA 2. PLANTILLA DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CEP. (ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LAS MEMORIAS DE PLANES DE ACTUACIÓN 2002/2009)									
AÑOS	Nº ACTIVIDADES PROGRAMADAS	Nº ACTIVIDADES SUSPENDIDAS	Nº HORAS PRESENCIALES	Nº HORAS NO PRESENCIALES	PLAZAS OFERTADAS	CERTIFICADOS EMITIDOS	HOMBRES	MUJERES	EVALUACIÓN
2002	33	1	1.164	208	1.068	707	376	482	3,39
2003	220	8	7.463	214	4.043	3.028	1.433	1.909	3,79
2004	237	15	7.729	294	4.592	3.651	1.640	2.453	3,75
2005	288	22	9.163	454	6.226	4.306	2.095	2.659	3,26
2006	305	16	9.682	526	6.499	4.537	2.118	2.921	3,69
2007	347	14	10.513	411	6.964	4.790	2.269	3.380	3,71
2008	409	5	12.158	409	8.274	6.344	2.762	4.286	3,77
2009	464	20	13.473	387	9.443	6.307	3.091	4.878	3,65
Totales	2.303	101	71.345	2.903	47.109	33.670	15.784	22.968	Media: 3,63

TABLA 3. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CEP. (ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LAS MEMORIAS DE PLANES DE ACTUACIÓN 2002/2009)								
AÑOS	Nº ACTIVIDADES PROGRAMADAS	CURSOS	CURSO CON SEGUIMIENTO	CURSO SEMI-PRESENCIAL	JORNADAS	ENCUENTROS	FORMACIÓN EN CENTROS	GRUPOS DE TRABAJO
2002	33	19	5	0	8	1	0	0
2003	220	57	8	0	10	6	13	126
2004	237	67	6	0	14	3	16	131
2005	288	79	5	4	28	8	22	142
2006	305	67	6	4	17	8	26	177
2007	347	62	4	2	40	5	22	212
2008	409	77	38	6	63	8	1	216
2009	464	83	11	5	72	7	36	250
Totales	2.303	511	83	21	252	46	136	1.254



Es destacable, tal y como queda reflejado en la figura (ver tabla 3), un considerable incremento anual de las categorías: «Jornadas», «Formación en Centros» y de los «Grupos de Trabajo». Acciones formativas, todas ellas, que respaldan la metodología participativa y el trabajo en equipo de los docentes adscritos al centro y de gran parte de la Comunidad Educativa andaluza. Además, afirmar que las dos últimas categorías están siendo amparadas en la necesidad de solicitar procesos formativos a lo largo de un curso escolar a nivel de Centro, Etapa, Ciclo, Departamento...; lo que implica una mayor contextualización de la formación y una profunda reflexión a nivel de grupo de profesorado. Por otro lado, se observa cómo los cursos académicos mantienen un incremento procesual por cada año analizado.

TABLA 4. PLANTILLA DE USUARIOS/AS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CEP
(ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LAS MEMORIAS DE PLANES DE ACTUACIÓN 2002/2009)

Años	EI	EP	ESO	FP	INTERNIVEL	EQUIPO DIRECTIVO	COMUNIDAD EDUCATIVA	ORIENTACIÓN	EDUCACIÓN ADULTOS	ASESORÍAS CEP
2002	1	1	1	4	21	3	2	0	0	0
2003	15	21	29	13	42	2	93	2	2	1
2004	6	12	12	13	47	1	140	2	2	2
2005	10	12	14	20	56	1	169	1	2	3
2006	20	10	32	16	76	0	148	1	1	1
2007	19	19	45	12	107	0	143	0	1	1
2008	26	17	50	13	135	3	154	4	5	2
2009	18	19	48	14	159	5	189	3	7	2
Totales	115	111	231	105	643	15	1.038	13	20	12

En la tabla 4, en los resultados extraídos del análisis estadísticos, se puede observar el incremento progresivo, con un leve salto en el 2005, de actividades dirigidas a una población de profesorado Internivel (643), bien con temáticas de carácter transversal, bien con resolución de conflictos, bien con la opción de metodologías docentes y/o uso de TIC...; que son comunes a cualquier etapa educativa.

De otro lado, existe un elevado porcentaje de actividades enfocadas hacia toda la Comunidad Educativa, es decir, actividades que se definen abiertas a las familias. La especificidad de áreas científicas conlleva que el mayor número de actividades por etapas esté enfocado casi como objetivo «exclusivo» al profesorado de Secundaria (231). Así, parece existir un repunte con las actividades diseñadas para los Equipos Directivos, como para los Equipos de Orientación y para el profesorado de Educación de Adultos.

En los dos últimos años se observa (ver tabla 5) un mayor número de propuestas formativas que provienen de los Servicios Centrales (Consejería de Educación), tales son los casos de temáticas como: competencias, normativa, TIC, etc. Por otro lado, tenemos las propuestas que surgen de las propias reflexiones de los Centros a final de curso y que plasman en la Memoria Final, las cuales son denominadas por los CEPs como «Detección de Necesidades»: algunas de ellas se orientan a dar respuesta

a través de la creación de Grupos de Trabajo o Formación en Centros; y otras, en cambio, a Cursos Específicos para el Centro. También cabe reseñar que existen actividades que continúan en cursos posteriores, es decir, surgen como «Consecuencia de actividades formativas anteriores».

TABLA 5. ORIGEN DE LA DEMANDA FORMATIVA EN EL CEP OBJETO DEL ESTUDIO DE CASOS. (ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LAS MEMORIAS DE PLANES DE ACTUACIÓN 2002/2009)

AÑOS	PROPUESTAS POR LOS SERVICIOS CENTRALES	CONSECUENCIA DE ACTIVIDADES FORMATIVAS ANTERIORES	CONVOCATORIA DE GRUPOS DE TRABAJO	DETECCIÓN DE NECESIDADES DEL CEP	PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CENTRO	PROPUESTAS DE DEPARTAMENTOS Y EQUIPOS DOCENTES	OTROS	TOTALES
2002	3	1	0	17	10	1	1	33
2003	10	4	114	84	7	1	0	220
2004	16	2	70	124	11	12	2	237
2005	10	4	105	139	11	14	5	288
2006	13	7	127	116	22	17	3	305
2007	7	5	176	118	23	11	7	347
2008	15	9	174	136	50	21	4	409
2009	24	10	186	166	41	26	12	464
Totales	98	42	952	900	175	103	34	2.303

4. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La calidad de un sistema educativo pasa, sin duda, por muchos frentes. Entre ellos, la formación continuada del profesorado ocupa uno de los lugares preferentes y prioritarios. Reconstruir la profesión docente, dignificarla en sus diversas facetas, garantizar experiencias y oportunidades valiosas que hagan posible el desarrollo de nuevas concepciones, sentidos, propósitos y recursos metodológicos por el profesorado, representan elementos importantes, como dice Fullan (1993), de una de las mejores soluciones para hacer posible la mejora de la educación. Pero, como materializa el autor, la formación del profesorado resulta ser también uno de los peores y más difíciles problemas de resolver.

4.1. RASGOS A DESTACAR DEL ESTUDIO

Del presente estudio cabe destacar los siguientes aspectos y que atienden al número de actividades, al uso de tecnologías de la información, al espacio donde se ubique la formación así como a los niveles de formación del profesorado que participa en dichas acciones formativas:

Relación de aspectos destacados en el análisis macrocategorial:

- Existe un número de actividades que no se llevan a cabo por falta de solicitudes, bien por las temáticas planteadas, por la modalidad, por la temporalización...; lo que implica que existan recursos que posteriormente no son utilizados.
- La incorporación de las TIC's en los Centros Educativos no va en consonancia con dichas temáticas ni metodologías, en las actividades formativas propuestas por lo CEPs.
- La necesidad formativa debe surgir de los propios Centros con el objetivo de que dicha formación contextualizada sirva para dar mejor respuesta al alumnado de dicho Centro. Lo que no implica que emergan necesidades formativas de profesorado a nivel individual.
- Los niveles de formación, de participación en actividades formativas y de experiencia profesional del profesorado son muy heterogéneos. Las acciones formativas que se abordan tienen en consideración esta circunstancia, reflejándose en actividades que consideran las diferentes situaciones profesionales. Desde aquellas de inicio o de formación más básica, hasta cursos muy específicos para quienes tienen ya una amplia experiencia y desarrollo profesional.

Siguiendo a Fullan (2002), los centros no cambian, lo que cambian son las personas. Este cambio pasa por satisfacer las necesidades formativas, lo que implicará un cambio conductual y actitudinal en el profesorado. La formación permanente del profesorado debe descansar sobre tres grandes líneas:

- La reflexión (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión-interpretación de intervención sobre ella.
- El intercambio de experiencias, la necesaria orientación y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. La formación del profesorado experimentado se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permitirá examinar sus teorías implícitas, los esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional (Imbernón, 1994).

La formación del profesorado, en general, en medios de comunicación social y, en particular, en nuevas tecnologías de la información es un pilar fundamental para el momento social y cultural en el que nos encontramos, donde necesariamente los CEPs tienen que participar en el catálogo de respuestas a la demanda tanto explícita como implícita. Tal y como afirma Valverde (2002), la formación debe perseguir la innovación y el cambio educativo, fundamentalmente, con relación a los roles profesionales y los métodos didácticos.

Muy diferentes líneas de estudios interesados por esta temática arrojan que la formación previa del profesorado es muy pobre en relación a las nuevas tecnologías. En el 80% de los casos los contenidos de nuevas tecnologías no estaban incluidos en la formación inicial (García y Sarsa, 2004).

4.2. IMPLICACIONES Y PROPUESTAS

Si todo ejercicio de investigación científica debe asumir sus limitaciones, el presente estudio presenta limitaciones evidentes en cuanto a la generalización, fiabilidad o validez en el tratamiento de los datos, que han pretendido ser minimizados con la mayor sistematicidad, seriedad e implicación en la selección de documentos hasta considerar la saturación en la información que se podrían llegar a proporcionar.

En primer lugar —dada su importancia—, se podría reseñar en las siguientes líneas, a modo de recomendaciones que tanto la administración como los propios centros de la comunidad autónoma deberían tomar como referente a la hora de planificar su nuevo modelo de «formación continua de profesorado», un catálogo de «problemas fundamentales» que aportarían visos explicativos a la «detectada y evidenciada por los datos expuestos» insuficiente formación del profesorado, en especial, ante el ámbito de los medios (mass media y tecnologías de la información):

- La falta de modelos de formación del profesorado específicos en el área de medios y tecnologías de la comunicación.
- La ausencia de modelos comprensivos sobre funcionamiento psicodidáctico de los medios en contextos instruccionales.
- La tendencia al inmovilismo de la escuela, con el rechazo inicial a todo cambio e incorporación de nueva tecnología.
- La carrera de recursos y equipos técnicos de las escuelas.
- La formación costosa para su generalización.
- La escasez de investigaciones de formación del profesorado en este campo.

Sin dejar pasar, en cualquier caso, la importancia de la afirmación de Cebrián (Cebrián y otros, 2007), que primero necesitamos un proyecto pedagógico innovador desde un criterio de calidad educativa y después una tecnología que nos ayude a desarrollarlo.

En segundo lugar, y a modo de cierre de estas consideraciones, habría que solicitar a las instancias educativas la inclusión y el fomento en los modelos formativos del profesorado andaluz de programas con tan relevante repercusión para la Comunidad Educativa como los mencionados «Programas de Calidad y Mejora» y los «Proyectos de Apertura del Centro a la Comunidad y al Entorno», con el objetivo de fomentar la cultura de participación y autoformación entre los/as docentes de los centros andaluces. El respaldo por parte de todos los miembros de la Comunidad Educativa en programas que maximicen los recursos propios del entorno, que faciliten los procesos de participación y la identidad cultural del territorio andaluz, así como el espíritu colaborativo en la creación de estructuras y herramientas que faciliten la producción de materiales curriculares, entre otros aspectos, permitirá sin lugar a dudas una mejora en el sistema educativo andaluz y en su profesorado.



BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F. (1992): «El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia», *Cuadernos de Pedagogía*, 206, septiembre pp. 62-67.
- BURTON, W. (1965): *Hacia un pensamiento eficaz*. Buenos Aires: Troquel.
- CARIDE, J.A. (1992): «La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas». *Bordón*, 44, (4), 357-373.
- CEBRIÁN, M., RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2007). *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes, en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga: Universidad de Málaga-Junta de Andalucía.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1992): «Notes on pragmatism and scientific realism». *Educational Researcher*, 21(6), 13-17.
- COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1994): «La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación». *Bordón*, 46, (4), 407-423.
- ESCUDERO, J.M. (1993): «Formación en centros e innovación educativo», *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, pp. 81-84.
- FIRESTONE, W. (1993): «Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research», *Educational Researcher*, 22(4), pp. 16-23.
- FULLAN, M. (1993): «Change forces: Probing the depths of educational reform. Londres: Falmer». [ed. esp.: Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002].
- (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, E. y SARSA, J. (2004): El currículum de TIC en la formación permanente del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 3 (1), 497-509. [<http://campus-virtual.unex.es/cala/editio/>] (10-02-10).
- HUBERMAN, S. (1999): *Cómo se forman los capacitadores*. Buenos Aires: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura de profesional*. Barcelona: Graó.
- KENT, R. (1993): «Replantear la formación de recursos humanos», *Revista Educación de Adultos* 16, 22-26.
- MARCELO, C. (2002): «La formación inicial y permanente de los educadores», en Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: MEC.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993): «Planificación didáctica y profesionalidad docente», Server de Formació Permanent de la Universitat de Valencia.
- O'LOUGHLIN, (1992): «Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction», *Journal of Teacher Education* núm. 43, 5, pp. 336-46.
- SÁNCHEZ MARTÍN, M.E. (1996): *Análisis de la formación permanente del profesor universitario*. Madrid: CCS.
- SMYTH, (1991b): «Internacional Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work», *British Journal of Sociology of Education*, 3, vol. 12, pp. 323-346.
- (1991a): «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula», *Revista de Educación*, 294, pp. 275-300.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- VALVERDE, J. (2002): «Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 1 (2), 9-28. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>] (04-08-10).
- WIDEEN, M.F. (1992): «School-based teacher development», en M. FULLAN y A. HARGREAVES (eds.), *Teacher development and educational change* pp. 123-155. Brisol, PA: Falmer.

Fecha de envío: 26/09/2010. Fecha de aceptación: 14/10/2011

