



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA



DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICAS ESPECIALES

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL



**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA:
FERE-ANDALUCÍA**

PortadasTimeline.com

Maria Luisa Moreno Gutiérrez



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado: Formación del Profesorado

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA: FERE-ANDALUCÍA

María Luisa Moreno Gutiérrez

Doctoranda:

M^a Luisa Moreno Gutiérrez

Directora de la tesis

Dra. Emigdia Repetto Jiménez

Las Palmas de Gran Canaria, 2015

Las Escuelas son lo que son, mejores o peores, en virtud del ideal de excelencia al cual persiguen conformarse

Rabindranath Tagore

*A Pedro, mi marido, por su amor incondicional,
disposición, paciencia y comprensión.*

A Pedro, Luis y Carmen, mis hijos, por su tiempo.

Agradecimientos

A D. José M^a Fernández Rodríguez, Secretario Regional de FERE-CECA y EYG ANDALUCIA (septiembre 2004-octubre 2008), por haber autorizado la utilización de los datos que figuran en los archivos de esta Institución, para llevar a cabo este estudio así como por haberme animado a la realización de esta investigación.

A mi Directora de Tesis, Dra. D^a. Emigdia Repetto Jiménez, por su preocupación, sus orientaciones y ayuda constante.

A mi amiga Lala, por sus ánimos, ayuda, cariño y empeño en que termine esta tesis.

A mis padres, Ricardo y Chaty que me facilitaron una educación y ayudaron a llegar hasta aquí, por su vida de dedicación a sus hijos.

A las tías Kiki e Inés, en el recuerdo.

A mi marido Pedro, mi sostén en los momentos de desánimo, mi ayuda, mi apoyo, consuelo..., mi amor; por creer en mí, haciendo que nazca en mí el deseo de superación constante.

A Pedro, Luis y Carmen, mis hijos, por el tiempo cedido para la elaboración de este investigación.

A mis compañeros y amigos, a todos aquellos que me han apoyado en la elaboración de esta tesis.

A todos ellos muchas gracias.

Índice

Agradecimientos	7
Índice	9
Índice de figuras	15
Índice de cuadros	15
Índice de tablas	16
Índice de gráficas.....	16
Introducción	17
Capítulo 1: La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.....	21
Introducción	21
1.1. Objetivos de FERE.	26
1.2. Organización de FERE.	27
1.3. Principales hitos de FERE	28
1.4. Pensamiento de Escuelas Católicas sobre la educación actual y el sistema educativo español.....	30
1.5. FERE Andalucía.	32
1.6. Acciones y servicios de FERE en el siglo XXI	38
Conclusiones	55

Capítulo 2. La formación del profesorado	57
Introducción	57
2.1. La formación inicial del profesorado	60
2.1.1. Formación inicial del profesorado de infantil y primaria	61
2.1.2. Formación inicial del profesorado de secundaria	70
2.1.3. Formación inicial del profesorado universitario	76
2.2. La formación permanente del profesorado	80
2.2.1. Modalidades de formación del profesorado	86
2.2.1.1. La exigencia de la presencia física del profesor	87
2.2.1.2. Clasificación de la OCDE/CERI (1985)	88
2.2.1.3. Clasificación fundamentada en el papel de la persona basado en la dicotomía técnico-humanista (García Álvarez, 1987)	89
2.2.1.4. Clasificación basada en el proceso comunicativo	89
2.2.1.5. Clasificación basada en los contenidos del itinerario de formación	90
2.2.1.6. Clasificación basada en el proceso evolutivo o itinerario	90
2.2.1.7. Clasificación según la temática desarrollada	97
2.2.1.8. Clasificación según los destinatarios	116
2.3. Formación del profesorado de los niveles no universitarios	117
2.3.1. Formación en la década de los setenta (1970-80)	118
2.3.2. La formación en los años 80 (1980-90)	121
2.3.3. La formación en los años 90 (1990-2000)	126
2.3.4. La formación del profesorado del siglo XXI	130
2.4. Formación permanente del profesorado universitario	133
2.4.1. La formación del profesorado universitario en el siglo XXI	135
2.4.2. Leyes sobre calidad educativa	136
2.4.3. Un nuevo tipo de profesorado	142
Conclusiones	145
 Capítulo 3. La formación del profesorado en Andalucía	 147
Introducción	147

3.1. Formación permanente del profesorado.....	149
Conclusiones	156
Capítulo 4. Desarrollo de la investigación.....	161
Introducción	161
4.1. Objetivos.....	162
4.2. Hipótesis	162
4.3. Metodología	163
Capítulo 5. Registro de datos	165
Introducción	165
5.1. Los inicios formativos de FERE-Andalucía	167
5.2. Acciones formativas en la década de los años 90 (1990-1999).....	170
5.3. Estudio general de las acciones formativas	171
5.3.1. La formación durante los años 80. Análisis del periodo comprendido entre 1982-1989.....	172
5.3.2. Acciones formativas en la década de los 90: Análisis del periodo comprendido entre 1990 -1999.....	182
Capítulo 6. Análisis de los resultados	185
Introducción	185
6.1. Acciones realizadas por año.....	185
6.1.1. Número de acciones formativas según la época del año	198
6.1.2. Número de acciones formativas por provincias	201
6.2. Tipo de acciones formativas	206
6.2.1. Tipo de Acciones Formativas por Provincias	213
6.3. Acciones formativas según su temática	216
6.3.1. Temática según las provincias andaluzas.....	221
6.4. Duración de la actividad formativa.....	224
6.5. Profesores participantes	227
6.5.1. Profesores asistentes según el trimestre	232
6.5.2. Audiencia según la categoría profesional.....	233

6.5.3. Profesores según tipo de formación.....	239
6.5.4. Profesores por provincias.....	240
6.6. Evaluación de las actividades formativas.....	242
Conclusiones.....	249
Conclusiones finales.....	253
Líneas de investigación presentes y futuras.....	261
Bibliografía.....	267
Referencias bibliográficas.....	267
Referencias legislativas.....	302
Anexos.....	315
Anexo 1: Relación de leyes educativas.....	317
Anexo 2: Mapas de Andalucía.....	319
Anexo 3: Modelos de evaluación.....	321
Anexo 4. Evaluaciones realizadas.....	339
Anexo 5: Tablas de resultados.....	360
Anexo 6: Relación nominal de acciones formativas realizadas.....	389
Anexo 7: Siglas.....	420

Índice de figuras

Figura 1. Estructura organizativa de FERE.....	28
Figura 2. Diagrama de la relación entre los departamento de formación.....	36
Figura 3. Organigrama de FERE-Andalucía.....	37

Índice de cuadros

Cuadro 1. Distribución de Centros en Andalucía.....	34
Cuadro 2. Acciones formativas 2003-2004.....	39
Cuadro 3. Acciones formativas año 2004.....	39
Cuadro 4. Acciones formativas año 2005.....	40

Cuadro 5. Acciones formativas año 2006	40
Cuadro 6. Proyectos Europeos subvencionados	48
Cuadro 7. Características de los Seminarios.....	93
Cuadro 8. Relación entre formación y conocimiento	133
Cuadro 9. Marco Común de Competencias del Profesorado	144
Cuadro 10. Asignación de créditos a cursos	152
Cuadro 11. Datos precisos de cada acción formativa	166
Cuadro 12. Descripción de acciones formativas FERE-Andalucía 1982-1989.....	169
Cuadro 13. Datos recopilados de cada acción formativa.....	170
Cuadro 14. Calendario de aplicación de la LOGSE para las Enseñanzas de Régimen General.....	193
Cuadro 15. Características de las Escuelas de Verano.	210
Cuadro 16. Documentación para la Homologación de las Actividades Formativas	247

Índice de tablas

Tabla 1: Acciones Formativas / Año	196
Tabla 2. Número de centros por Provincia.	203
Tabla 3: Provincias según números de Acciones Formativas.....	205
Tabla 4. Clasificación de la temática de las Acciones Formativas	218
Tabla 5. Duración de las Acciones Formativas	227
Tabla 6. Número de profesores que asisten	228
Tabla 7. Audiencia.....	231
Tabla 8. Audiencia de las Acciones Formativas según nivel educativo o puesto de trabajo.....	234
Tabla 9: Destinatarios y Audiencia de las acciones formativas por año	237
Tabla 10. Evaluación Actividades Formativa.....	243

Índice de gráficas

Gráfica 1. Número de Acciones Formativas realizadas según el año.....	186
Gráfica 2. Porcentaje de Acciones Formativas según el año de realización.....	195
Gráfica 3. Trimestre en que se realizan las Acciones Formativas.	200
Gráfica 4. Número de Acciones Formativas en cada Provincia.	201

Gráfica 5. Porcentaje de Acciones Formativas por Provincia.....	204
Gráfica 6. Tipo de Acción Formativa.....	209
Gráfica 7. Tipos de Acciones Formativas por Provincia.....	214
Gráfica 8. Temática de las Acciones Formativas	218
Gráfica 9. Temática de las Actividades desarrolladas en cada Provincia.	223
Gráfica 10. Horas de formación según trimestre.....	224
Gráfica 11. Distribución porcentual de las horas de formación según trimestre.....	226
Gráfica 12. Duración de las Acciones Formativas.	226
Gráfica 13. Número de profesores que asisten	230
Gráfica 14. Frecuencia de agrupamiento.....	232
Gráfica 15. Profesorado que asiste por trimestre.....	233
Gráfica 16. Destinatarios y Audiencia de las Acciones Formativas.....	235
Gráfica 17. Participación según destinatarios.....	239
Gráfica 18. Número de Profesores según tipo de formación.....	240
Gráfica 19. Distribución de Profesores por Provincias	241
Gráfica 20. Número de colegios por trimestres.....	242
Gráfica 21. Evaluación de Acciones Formativas.....	244
Gráfica 22. Homologación de las Actividades realizadas	248

Introducción



La presente investigación surge del conocimiento adquirido como Coordinadora de Formación de FERE-A, cargo que he desempeñado durante 19 años (1994 - 2013); de las deducciones extraídas de mi experiencia y las opiniones de otros miembros de la Institución. Pretende poner de manifiesto la labor llevada a cabo por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza en Andalucía, (FERE-A) para la formación del profesorado. Nos hemos centrado en el estudio del periodo comprendido entre los años 1989 y 1999 por dos razones fundamentales: la primera porque al principio no estaba establecida una formación permanente institucional y son los Movimientos de Renovación Pedagógica o algunas instituciones privadas las que las desarrollan y, la segunda porque en esta época se promulgan leyes importantes que revolucionan el panorama educativo: se implanta la LOGSE, ley que reforma todo el Sistema Educativo Español, y la promulgación de la LOPEGCE, nueva ley que desarrolla el artículo 27 de la Constitución, completando y actualizando la visión que se tenía en ese momento de la participación y de la formación. Tratamos de echar una mirada a los inicios de la formación permanente, para que como dice Imbernon (2007) poder así entender la formación del profesorado hoy.

En la actualidad, debido a la potenciación de la formación de los trabajadores (también a través de Europa y el Fondo social europeo) muchas instituciones, sindicatos, asociaciones, etc., se han dedicado a impartir formación. Entre este tipo de formación hay que incluir la formación del profesorado pero esto no ha sido siempre

así. Consideramos que es importante resaltar la influencia que tuvieron algunas instituciones en la preparación y actualización científica y didáctica del profesorado.

Una pregunta clave previas a la realización de este trabajo sería: ¿por qué estudiamos la labor de FERE-A en el campo de la formación del profesorado?

Se ha seleccionado porque es una institución en las que se agrupan los centros educativos privados y concertados dentro del ámbito español, que fue pionera en reconocer la necesidad de una formación permanente del profesorado y por ello, posee una tradición reconocida no solo por la Administración Educativa, sino también dentro del ámbito europeo, formando parte de instituciones europeas¹.

Hemos de tener en cuenta que, por otra parte, la formación que imparte la Administración Educativa ha sido más estudiada y conocida por ser pública y mayoritaria, debatida en congresos, jornadas, etc., y quizás sea menos valorada y estudiada toda la gestión, en este tema, llevado a cabo por otras instituciones reconocidas socialmente y que aunque sea menor su impacto en cifras si es importante su aportación en la mejora de la formación de su profesorado, lo que lógicamente redundaría en beneficio de la educación de los alumnos.

La necesidad de formación no es nueva, ha sido manifestada a lo largo de estos últimos años, desde la legislación tanto española como europea. Uno de sus grandes impulso ha sido el unirlo al concepto la calidad, al surgir la preocupación de las instituciones, administraciones o empresas, por adaptarse a los avances tecnológicos, empresariales, sociales, multiculturales. De hecho, en el último tercio del siglo XX han surgido importantes avances, también en la formación permanente del profesorado, facilitándola y haciéndola accesible para todos (variedad de modelos y oferta, subvenciones, etc.). Ya en el siglo XXI tanto la demanda de nuevos perfiles de trabajadores como de ciudadanos nos llevan a centrarnos en los sistemas educativos y diversas voces desde organismos internacionales y nacionales inciden en la necesidad que un cambio hacia sistemas educativos de calidad (Álvarez, 2015).

Dentro de este nuevo marco o sistema también se han visto envueltos los centros educativos. La sociedad les pide que ellos oferten calidad educativa, es una demanda

¹ La FERE pertenece al Comité Europeo de la Enseñanza Católica de la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica desde 1974.

social. Muchos de ellos se ven envueltos en sistemas de calidad (a través de las normas ISO o EFQM), y una de sus variables sigue siendo la formación del profesorado. El pensar en la formación del profesorado en estos momentos de cambio supone, según Gutiérrez y Rodríguez (1991), “un matiz de reciclaje” (p.154) y como apunta Gimeno (1982) “una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo” (p.77). Por consiguiente y como señala Esteve (2005) “la calidad de la educación depende de la calidad del profesorado” (p.227). Y se ratifica con el informe McKinsey² (Barber y Mourshed, 2007) que aporta que esa calidad tiene como “techo la calidad de sus docentes” (p.19) o la llamada de atención de Hargreves y Shirley (2012)³ que afirman que no puede darse un cambio educativo sostenible ignorando al profesorado.

Finalmente, hemos de resaltar que en un centro educativo pueden determinarse dos ámbitos bien diferentes: uno relacionado con el mundo empresarial, de empresa, pues como centro privado han de contratar, comprar, seleccionar, llevar cuentas de gastos e ingresos y un ámbito centrado en el mundo educativo, dedicado al ámbito escolar y formativo. En su parte de empresa necesita formar a sus trabajadores, y en su parte educativa, necesita impartir una educación de calidad que favorezca el rendimiento de su alumnado y que sea reconocida por la sociedad como una institución de calidad.

Este trabajo está estructurado en dos grandes bloques; el primero referido al “marco teórico” (Capítulos 1 al 3) en que se fundamenta nuestra investigación y el segundo al “marco empírico” (Capítulos 4 al 6) donde se describe el estudio realizado y se analizan los resultados, por último se establecen unas conclusiones y se aporta la bibliografía utilizada.

El capítulo 1 nos hace progresar desde la historia de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE-A) y su labor en un momento concreto de la historia de Andalucía hasta la descripción de la actividad que se lleva en la actualidad. Pretende enmarcar y fundamentar teórica y conceptualmente el objeto de estudio de esta tesis

² McKinsey & Company es una consultora que realiza estudios que faciliten mejoras en las empresas. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/biblioteca-otra-mckinsey.html>

³ En Álvarez López G. (2015) La cualificación de maestros en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. Tendencias pedagógicas, nº25, p10

doctoral: la labor desarrollada por FERE-A en la formación del profesorado.

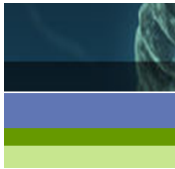
Igualmente se analiza lo que teóricamente está reconocido en la literatura científica como formación del profesorado en general y en los diferentes niveles del Sistema Educativo Español. Se hace un estudio tanto de la formación inicial como la permanente (Capítulos 2 y 3).

Esta fundamentación teórica ha permitido dar coherencia a la relación que se quiere establecer en nuestra investigación. Asimismo ha permitido orientar la segunda parte de esta tesis: el marco empírico resaltando la metodología llevada a cabo, la exposición, análisis y discusión de los resultados (Capítulos 4 al 6). Se exponen las conclusiones derivadas de este estudio.

Destacamos también la labor que desempeña FERE-A en los años posteriores a nuestra investigación y la propuesta de unas nuevas líneas de investigación. Terminamos esta tesis con la referencia de la bibliografía utilizada en nuestra investigación.

En último lugar, antes de iniciar el desarrollo del presente estudio, queremos hacer una necesaria aclaración al uso del género en este trabajo de investigación, para ello tendremos en cuenta las ideas de Palacios (2011):

Un texto dedicado al análisis del desarrollo humano tropieza continuamente en la piedra del tratamiento del género en español. No hay solución buena. La repetición continua de “la niña y el niño”, “el padre y la madre”, etc., afea el estilo y lo hace innecesariamente farragoso. Los plurales genéricos son masculinos (los adolescentes, los padres, etc.), lo que, lejos de resolver el problema, lo acentúa. En este texto se alternan unas soluciones con otras, confiando en que el uso ocasional del genérico masculino no se tome como insensibilidad ante el tratamiento lingüístico del género (p.11-12).



PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza¹

Introducción

Para fundamentar teóricamente nuestra investigación hemos de reflexionar sobre los estudios llevados a cabo en dos campos diferentes. Por una parte, sobre la historia, estructura y desarrollo de una institución: La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), cuya labor en la formación del profesorado es el objetivo fundamental de esta tesis doctoral y por otra, sobre las diferentes corrientes que existen en cuanto a la formación del profesorado.

La FERE es un organismo de Derecho Pontificio y posee personalidad jurídica propia. Está integrada, con igualdad de derechos, por los Superiores Mayores de los Institutos Religiosos y de las Sociedades de Vida Apostólica, que se dedican en España a la enseñanza y educación en cualquiera de sus formas. En la actualidad se trata de 350 institutos.

Fue creada el 10 de abril de 1957, en Madrid, por parte de la Congregación de Religiosos. Sucede a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) creada en 1930 por el P. Pedro Poveda, fundador de la Institución Teresiana, el P. Domingo Lázaro, marianista director del colegio El Pilar de Madrid, y el P. Enrique Herrera Oria, jesuita,

¹ Toda la información que aquí se presenta ha sido recopilada de documentos internos así como de la página web de la institución.

para defender a los Centros Católicos en los años difíciles que se preveían en la II República española.

La FAE contaba con un boletín informativo así como la revista *Atenas* que difundían entre sus centros y profesorado. Eran momentos en los que se pretende dar un impulso educativo en la sociedad española y aunque D. Joaquín Ruiz Jiménez (Ministro de Educación) había realizado algunas renovaciones en la legislación educativa, seguían vigente muchos aspectos la ley de Claudio Moyano², dándole una continuidad al sistema de enseñanza. Eran tiempos de continuidad más que de renovación educativa.

Sienten la necesidad de cambio y crecimientos, convirtiéndose la FAE, en la FERE, aunque se mantiene en sus mismos locales. Sus primeros Estatutos ven la luz el 24 de diciembre de 1957. En 1958, se transforma la Semana Pedagógica que celebraba la FAE, en el I Congreso de FERE, sirviendo este congreso como acta de presentación de la nueva federación en sociedad. En 1959 se transforma el Boletín Informativo así como la revista, que pasa a llamarse EDUCADORES.

Se mantiene en los locales de la calle Claudio Cohello, con una biblioteca y la Escuela de Psicopedagogía, ya que la “formación psicopedagógica del profesorado y de los equipos directivos fue precisamente uno de los fines de la creación de FERE” hasta el año 1960, que se trasladará a unos locales más amplios en la calle Conde de Peñalver. Se mantiene en estos locales hasta el año 1996, que trasladará su sede a la calle Hacienda de Pavones donde se encuentra en la actualidad.

Los primeros departamentos que se crean son Asuntos Generales, Pedagógico y Asuntos Económicos con la intención de dar un mayor y mejor servicio a los centros. Estos departamentos han ido creciendo en función de las necesidades que se han ido presentado dando así respuesta a las demandas de los centros.

La FERE ha trabajado desde su fundación en la defensa del principio de libertad de enseñanza. Consciente de que una de las condiciones básicas para que este principio se haga realidad estriba en la financiación pública de la educación, ha puesto todo su empeño en conseguir, de las distintas Administraciones del Estado, unas condiciones que permitan ofertar su enseñanza a todos los padres de familia sin distinción de capacidad económica o social.

² Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857

En 1976 la FERE inicia una reflexión sobre las características que deben tener sus Centros educativos en la nueva etapa democrática. Esa reflexión culmina en la Asamblea General de 1977 con la aprobación del documento programático *"Del colegio de religiosos a la escuela de la comunidad cristiana. Nuevo rostro de la FERE"*³ en el que se aboga por una escuela participativa, plenamente identificada como cristiana y abierta a todas las clases sociales.

En 1979, la FERE acude a la llamada realizada por los Gobiernos de España y Guinea Ecuatorial para apoyar el desarrollo del sistema educativo ecuatoguineano. Desde entonces se va a colaborar con la Agencia Española de Cooperación Internacional en esa labor. En este trabajo de apoyo se promovió, en 1994, la creación de la "Asociación de Centros Católicos de Enseñanza de Guinea Ecuatorial".

A partir de 1981 la FERE inicia su adaptación al Estado de las Autonomías reorganizándose, creando los Secretariados Regionales, comenzando por las Autonomías con plenas competencias, a fin de negociar con las Administraciones educativas las orientaciones legales propias de cada una de ellas.

En 1985, la Asamblea General de FERE, reunida en sesión extraordinaria el 14 de diciembre, estudia el último texto conocido del reglamento de conciertos con el fin de valorar los aspectos jurídicos, económicos y organizativos contenidos en él y las consecuencias pastorales. La Asamblea es consciente de que no va a ser posible el ejercicio real del derecho a la libertad de enseñanza en los niveles obligatorios, hasta que se aplique en España la Resolución Luster del Parlamento Europeo que obliga a los Estados miembros a proporcionar a los centros de iniciativa social las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión. Al final, la Asamblea adoptó unos criterios orientativos a tener en cuenta en el momento de tomar decisiones sobre los conciertos educativos.

En mayo de 1986, en una nueva Asamblea extraordinaria, la FERE, a pesar de la opinión mayoritaria de no firmar, toma la decisión, en atención a criterios evangélicos, sociales y de comunión eclesial, de dejar en libertad a sus miembros para la suscripción o no de los conciertos educativos. Como consecuencia de esa decisión "el 99% de los Centros de FERE suscribieron" los conciertos educativos (Muñoz Arnau, 2010, p. 418).

³ Documento interno de la institución

En el año 1987 crea la empresa "Plan Alfa" para la introducción y asesoramientos sobre las nuevas tecnologías en los centros.

A finales de 1988, la FERE reunida en Asamblea Extraordinaria, después de una seria profundización de la ponencia "Nuevos planteamientos de los aspectos empresariales de los centros de instituciones religiosas en la actual sociedad española", acuerda la creación de una nueva patronal de centros católicos interrelacionada con la FERE denominada *Educación y Gestión* (EYG) que mantendrá su propia autonomía y ante "los temas educativos traduce las posturas defendidas por FERE" (Muñoz Arnau, 2010, p. 418).

En 1992 crea la Fundación Educación Católica para evitar el cierre de algunos centros docentes de congregaciones, por dificultades del personal religiosos para poder atenderlos.

La FERE pertenece a la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica (OIEC) desde 1962 representando en ese organismo mundial a la enseñanza católica española. Cuando, en el seno de la OIEC, se crea en 1974 el Comité Europeo de la Enseñanza Católica (CEEC), la FERE se incorpora inmediatamente, colaborando muy estrechamente con él en los distintos congresos que organiza a nivel europeo, cada dos o tres años. Desde 1988 la FERE impulsa decididamente en sus Centros la potenciación de la dimensión europea de la educación y los intercambios escolares. Profesores de sus Centros participan en los cursos que organiza todos los años ASEREP (Association Européenne de Recherches et d' Echanges Pédagogiques) junto con profesores de los distintos países de la Comunidad Europea.

En la actualidad pertenece al Consejo General de la Educación Católica y a la Coordinadora de ONG's⁴ para el desarrollo.

En 2004, FERE se convierte en FERE-CECA en respuesta a su vocación de ser una institución abierta a todos los centros católicos. Este cambio de nombre y símbolo, supone que, a partir de ahora, los titulares de todos los centros católicos podrán incorporarse a esta institución como miembros de pleno derecho, participando en los órganos de gobierno de FERE-CECA.

FERE-CECA nace con el objetivo de unir y servir a todos los titulares de centros

⁴ Organizaciones No Gubernamentales

católicos, fortaleciendo la oferta educativa que se hace a esta sociedad cambiante. A partir de ese momento FERE pasa a llamarse FERE-CECA.

Podemos decir que este es el primer paso de transformación, en un intento de ir adecuándose a las nuevas necesidades sociales: la de unir fuerzas y perspectivas de los distintos titulares de centros con ideario católico.

Hay un segundo paso, en el que sigue transformándose: se va a realizar la “unión funcional”. Se trata de seguir uniendo fuerzas por lo que FERE-CECA (que agrupa a los titulares de los centros con ideario católico) y EYG (la patronal de dichos centros, organización empresarial, en cuanto que cada uno de ellos son empresas de acuerdo a la legislación Española) se unen bajo la marca *Escuelas Católicas* (EC).

Estas dos organizaciones comienzan a trabajar conjuntamente como Escuelas Católicas en el año 2005, con el objetivo de optimizar sus recursos y aprovechar la experiencia de cada una de las instituciones que les permita ofrecer un servicio de calidad a sus centros.

En el año 2006 se publica una nueva ley de Educación: Ley Orgánica de Educación, y Escuelas Católicas, al igual que en otros momentos, pone todo sus recursos al servicio de sus centros con la intención de que se siga defendiendo los conciertos educativos así como la libertad de enseñanza y la autonomía de los centros.

Escuelas Católicas (EC) en el curso 2012/2013, según los datos que aparecen en su web⁵, representa a 2.056 centros educativos, a los que pertenecen 1.187.680 alumnos y 100.385 trabajadores, de los cuales 81.436 son docentes. Supone el 14,8% del total del sistema educativo y el 59% de la privada concertada, siendo por lo tanto la organización más representativa de este colectivo.

En el curso 2012/2013, se produce un nuevo cambio político con la consiguiente propuesta de cambio de la Ley de Educación. Como en otros momentos Escuelas Católicas vuelve a participar con diversas aportaciones y como en otros momentos defendiendo los conciertos educativos así como la libertad de enseñanza y la autonomía de los centros.

⁵ www.escuelascaticas.org consultado el día 22-VIII-2013.

1.1. Objetivos de FERE.

Entre los objetivos que tiene esta Institución destacamos los siguientes:

- Fomentar la vocación del religioso educador y favorecer el estudio en común de los problemas pastorales en el campo de la educación.
- Proporcionar a sus miembros, profesorado y otro personal de sus centros los medios necesarios para su perfeccionamiento técnico y pedagógico.
- Promover y defender los derechos que tiene la persona, la familia y la Iglesia en el campo educativo.
- Promover la concepción cristiana de la educación y el concepto de la Escuela Católica.
- Representar y defender los intereses de los centros de enseñanza organizados por los Institutos miembros.
- Amparar las libertades civiles, religiosas y pedagógicas enseñanza de forma que se garantice su carácter específico.
- Potenciar la calidad de la enseñanza en los centros docentes y la participación de la comunidad educativa.
- Impulsar la transformación de la escuela de religiosos en comunidad educativa y la de ésta en comunidad cristiana.
- Remover los obstáculos que dificulten la apertura de los centros a todos los que deseen elegirlos.
- Desarrollar entre los centros de enseñanza organizados por los institutos miembros una fecunda coordinación, a fin de lograr una mejor inserción de las obras, a nivel nacional, regional y local, en la acción pastoral y evangelizadora de la Iglesia.
- Cooperar y colaborar, en comunión con la jerarquía, en los planes de acción pastoral que tengan como objetivo primario la enseñanza y la educación.
- Informar, asistir y asesorar a los centros de enseñanza e institutos pertenecientes a la FERE-CECA.

1.2. Organización de FERE.

Para llevar a cabo estos objetivos, FERE se organiza del modo siguiente:

- **ASAMBLEA GENERAL:** es el órgano supremo de dirección de la FERE. Está formada por los Superiores Mayores femeninos y masculinos de los Institutos pertenecientes a FERE o sus Delegados permanentes de enseñanza, el Presidente de la Conferencia Española de Religiosos, el Secretario General, los Secretarios de las Secciones Autonómicas y los Delegados Provinciales de FERE.
- **PRESIDENTE:** elegido por la Asamblea General de entre los Superiores Mayores miembros de la FERE, por un período de cuatro años. Sólo puede ser reelegido una vez.
- **JUNTA DIRECTIVA:** Órgano de gestión, formado por el Presidente, Vicepresidente, los Presidentes de las Secciones Autonómicas, seis vocales representantes de los institutos y entidades afiliados a FERE y el Secretario General de FERE.

En el trabajo diario funciona el Secretariado Permanente, las Secciones Autonómicas y Delegaciones Provinciales.

- **SECRETARIADO PERMANENTE:** es el órgano ejecutivo de la Federación, constituido por el Secretario General y los Directores de los distintos Departamentos de FERE.
 - Los Departamentos en la actualidad son los de
 - Administración,
 - Comunicación,
 - Cooperación Internacional,
 - Jurídico,
 - Pastoral Educativa,
 - Proyección Europea, y de
 - Renovación Pedagógica, más tarde llamado de formación e innovación pedagógica

La actividad de FERE consiste en, día a día y utilizando los más diversos medios, trasladar a centros, profesores y miembros de las congregaciones todo aquello

que necesiten desde el punto de vista pastoral, pedagógico, organizativo, jurídico, etc.

El Secretariado Permanente, con sus Departamentos coordinados por el Secretario General, anima el trabajo diario usando para ello cuantos sistemas de comunicación están a su alcance, cursos de formación, conferencias, seminarios, jornadas, edición de publicaciones, etc. Asimismo, realiza funciones representativas y de negociación con la Administración y de relación con otros organismos públicos y privados.

Presentamos en la figura 1, su estructura organizativa de una forma gráfica:

Figura 1. Estructura organizativa de FERE.



Fuente: Documentación interna

1.3. Principales hitos de FERE

Los acontecimientos más importantes, en los que se ha manifestado la presencia de la institución en el campo educativo han sido:

- La Ley General de Educación (LGE)⁶, de 1970, en la que por primera vez en la

⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm.

historia de España queda reflejada la posibilidad de un régimen de subvenciones a las escuelas de iniciativa social en los niveles de Enseñanza General Básica y Formación Profesional.

- Durante la elaboración y discusión de la nueva Constitución está muy atenta a que se recoja en ella la libertad de enseñanza y la financiación para que su tipo de educación sea accesible a todas las clases sociales. Sugiere textos alternativos a los grupos políticos durante la discusión en las Cortes, inspirados en los textos de las Declaraciones y Pactos Internacionales.
- La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)⁷, de 1980, en la que por primera vez se recoge la posibilidad de que los centros escolares puedan tener un "ideario" que exprese sus señas de identidad en lo religioso, pedagógico, etc. Asimismo, en aquellos momentos colabora intensamente en los intentos de consensuar una ley de financiación de la enseñanza, entre el gobierno y la oposición⁸.
- La constitución de la Coordinadora Pro Libertad de Enseñanza, junto con otras entidades, en la que se despliega una intensa actividad con el fin de dejar patente a la sociedad española los principios restrictivos de la libertad de enseñanza que inspiran la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)⁹, de 1985. Con la presencia posterior en el seguimiento de los Reales Decretos que la desarrollan, se va consiguiendo una serie de logros importantes en la ampliación de la libertad tales como conciertos educativos, admisión de alumnos, etc.
- A la vez se van estableciendo los acuerdos Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)-FERE "sobre religiosos en centros concertados", de 1989, en el que se reconocen determinadas peculiaridades propias de este colectivo, movilidad, provisión de vacantes, etc.; y el de "formación del profesorado", de 1992, en el que se reconoce el importante papel desempeñado en este campo por la

187, de 6 de agosto de 1970); ley proclamada durante el mandato de D. José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación y Ciencia español desde 1969.

⁷ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980). Se ejecuta durante el mandato del Ministro de Educación y Ciencia: D. Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona.

⁸ En ese momento, gobernando UCD (Unión de Centro Democrático) y en la oposición estaba el PSOE (Partido Socialista Obrero Español)

⁹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, publicada en BOE núm. 159, de 4 de Julio de 1985. Ministro de Educación y Ciencia: D. José María Maraval Herrero

institución y se establece una vía económica para posibilitarlo.

- Fruto de toda esta actividad, cuando se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)¹⁰, en 1990, se constata la generalización hacia todos los centros educativos de determinados rasgos hasta ahora característicos de los centros de iniciativa social y se amplía la gratuidad hasta los 16 años. La obligación, generalizada para todos los centros educativos, de presentar un Proyecto Educativo se convierte en el reconocimiento público de uno de los elementos específicos de los colegios de esta organización.
- Con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)¹¹, de 1995, se trabaja en la acentuación de la autonomía organizativa, pedagógica y económica de los centros y en un nuevo enfoque de las actividades complementarias y extraescolares.
- Participará, en este sentido en la promulgación de la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE)¹² en el año 2002, en la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹³ en el año 2006 así como en el proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)¹⁴ en el año 2013, siempre intentando salvaguardar tanto la autonomía de los centros como la calidad en los mismos.

1.4. Pensamiento de Escuelas Católicas sobre la educación actual y el sistema educativo español.

Se considera interesante resumir lo que piensa Escuelas Católicas sobre la educación y nuestro sistema educativo.

¹⁰ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990), siendo Primer Ministro de Educación y Ciencia: D. Javier Solana Madariaga.

¹¹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995), Ministro de Educación y Ciencia: D. Jerónimo Saavedra Acevedo.

¹² Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, publicada en BOE núm.307, de 24 de diciembre de 2002. Ministra de Educación, Cultura y Deporte: Doña Pilar del Castillo Vera.

¹³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, publicada en BOE núm. Ministra de Educación, Política Social y Deporte: Doña Mercedes Cabrera Calvo- Sotelo

¹⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, publicada en BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Ministro de Educación, Cultura y Deporte: D. José Ignacio Wert Ortega.
(Cuadro resumen en el anexo 1)

- La educación de los ciudadanos es la principal riqueza de los pueblos y uno de los derechos fundamentales de las personas. A esa tarea deben dedicarse los mayores esfuerzos políticos, sociales y económicos, a fin de asegurar el acceso de todas las personas a una educación de calidad.
- La escuela es, junto con la familia, el ámbito más importante de la educación de los niños y jóvenes. Para desarrollar adecuadamente su misión, ésta no puede ser campo de lucha política o social. Es necesario que se construya un gran consenso político y social sobre los aspectos fundamentales de la ordenación y estructura del Sistema Educativo y sobre el ejercicio de los derechos que confluyen en la educación.
- La efectividad del derecho a la educación requiere que ningún alumno quede excluido del Sistema Educativo por razones económicas. Por ello, se demanda la progresiva extensión de la gratuidad a la Educación Infantil, Bachillerato y la Formación Profesional.
- Toda sociedad democrática favorece la existencia de una pluralidad de ofertas educativas, definidas en torno a proyectos educativos diversos, que dé satisfacción a las demandas de los padres de alumnos. Los poderes públicos han de procurar que la elección de centro no esté condicionada por razones económicas y, a tal efecto, han de financiar en condiciones equiparables a los centros públicos, a los de iniciativa social que deseen impartir sus enseñanzas en régimen de gratuidad.
- Todos los centros deben tener un amplio margen de autonomía pedagógica, organizativa y económica, que les permita configurar su oferta educativa y acomodarla a las características del entorno en el que se encuentran.

Las instituciones y centros que forman parte de EC tiene una larga tradición educativa (pluricentenaria y extendida por todo el mundo, en la mayoría de los casos) que se ha ido enriqueciendo por la propia experiencia y por la reflexión sobre el ser y el quehacer de las escuelas.

Se promueve la apertura de sus centros educativos a todos los que deseen elegirlos, sin discriminación por razones económicas, sociales, religiosas, de raza o de nacimiento. Los centros están comprometidos en la integración de los alumnos con

necesidades educativas especiales, pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Por tal motivo, los centros que están afiliados son concertados en los niveles educativos para los que está prevista la financiación con fondos públicos.

Las personas que forman la Comunidad Educativa, son los protagonistas de la acción educativa de todos centros. La participación individual y asociativa de todas ellas en el proyecto educativo de la escuela, es un elemento consustancial al modelo que se promueve.

Se procura la formación integral del alumno en todas sus facetas, que propicie su crecimiento como individuo en su relación con los demás y con Dios. La propuesta de valores (autoestima, responsabilidad, autonomía, tolerancia, paz, solidaridad, fraternidad, transcendencia, etc.), junto con el seguimiento y atención personalizada a cada alumno, son elementos clave de esta oferta educativa.

El profesorado es corresponsable de la definición y desarrollo de la acción educativa de estos centros. Su alta motivación, profesionalidad y sensibilidad, junto al trabajo en equipo y a la formación permanente, son los factores que en mayor medida favorecen la calidad de la enseñanza que se imparte en sus centros.

Estos centros son ámbitos educativos complejos, que completan el horario y calendario escolar con actividades formativas (deportivas, pastorales, sociales, etc.), en las que participan los alumnos, los padres, los profesores y otras personas interesadas, y que promueven la organización de grupos y asociaciones diversos basados en el voluntariado.

El modelo de gestión de todos sus centros educativos es participativo.

Los diversos aspectos de la gestión han de promover la mejor consecución de los objetivos pedagógicos y evangelizadores de en sus escuelas.

1.5. FERE Andalucía.

En septiembre de 1980 se crea el Departamento de Regiones y Provincias encargado de elaborar los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de la FERE en varias Comunidades Autónomas, siendo el primero en aprobarse el de FERE-Andalucía.

FERE Andalucía tiene su sede en Sevilla, comenzando su andadura como

sección autonómica el 25 de septiembre de 1982, al amparo del artículo VIII de los Estatutos de FERE Nacional. Está integrada por los Institutos Religiosos incorporados a FERE con obras educativas en Andalucía. Su ámbito de influencia son las ocho provincias andaluzas. Su sede regional se encuentra en Sevilla, en la calle Martínez Montañés. Cambia de sede en 1991, necesitando unos locales más amplios para dar respuestas a las necesidades de los centros, situándose los nuevos locales en la calle Faustino Álvarez de Sevilla.

Comparte los objetivos generales con FERE Nacional y según consta en documentos internos de FERE (1992) tiene como objetivo específico, ser un instrumento para promover un mayor conocimiento de la realidad andaluza para impulsar una inculturación más profunda en la misma y para suscitar una búsqueda de cauces operativos que revivan sus valores autóctonos y faciliten una respuesta cada vez más actualizada a las carencias culturales y educativas de la Región.

Escuelas Católicas de Andalucía es la patronal que agrupa a los titulares de los centros educativos católicos de la comunidad andaluza. Es fundamentalmente una organización empresarial y una asociación de titulares de centros católicos nacida para la defensa de las libertades educativas. Está llamada a unir y servir a todos los titulares de centros católicos con una vocación abierta e integradora, porque su cohesión y unidad adquiere ahora más que nunca una especial significación. En un periodo de cambios sociales y legislativos como los actuales es imprescindible fortalecer la oferta educativa máxime, cuando el servicio a la educación general presenta otras ventajas:

- a la administración, ahorro de costes
- a los padres, libertad de elección de centro
- y a los alumnos, beneficios de una educación integral.

En resumen, una educación de iniciativa social como factor productivo, de desarrollo social y económico para Andalucía. En esta región (actualmente Comunidad Autónoma) las Escuelas Católicas la forman un total de 397 centros distribuidos tal como aparecen el cuadro I, siendo más de 120 los titulares.

Cuadro 1. Distribución de Centros en Andalucía.

Provincias	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Centros	17	77	50	55	16	39	57	86

Fuente: Elaboración propia.

Estos centros aglutinan a más de 16.000 profesionales, entre personal docente y personal no docente; 260.000 alumnos cursan en la actualidad sus estudios bajo el amparo de Escuelas Católicas de Andalucía; ascendiendo a la cifra de 2.500.000 alumnos los que se han educado en nuestras aulas.

La oferta educativa va desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria (ESO-Bachillerato), la Formación Profesional (tanto grado medio como grado superior), Educación Especial, pasando por los Programas de Cualificación Profesional, e incluso Educación Universitaria gracias a los convenios suscritos por Escuelas Católicas de Andalucía con diferentes centros de enseñanza universitaria.

En los años 80 es cuando se inicia la formación en FERE-Andalucía recogiendo el testigo de la Institución en esta comunidad. Es consciente de que la formación es la columna que vertebra toda sociedad y en esta tarea está inmersa toda la Escuela Católica; en consecuencia, asume la responsabilidad de una permanente puesta al día y actualización profesional.

Por ello pretende conseguir:

- Concebir la formación como una necesidad permanente.
- Formar para ser formadores y educadores
- Incorporar medios tecnológicos en la enseñanza de manera habitual.

Para su consecución se marcan objetivos:

- *A corto plazo*, se pretende responder a la necesidad de formación como elemento esencial en el desarrollo profesional y personal.
- *A medio plazo*, se quiere conseguir que la formación actúe como elemento motivador y de desarrollo, además de que dote al personal de una estabilidad profesional.
- *A largo plazo*, que el personal pueda visionar los cambios que se generan en el

futuro y tenga capacidad de respuesta, dotarlos de una especialización en consonancia con sus funciones y fomentar la cultura de calidad con procesos de mejora continua.

En el año 1990, FERE-Andalucía se propone los retos siguientes:

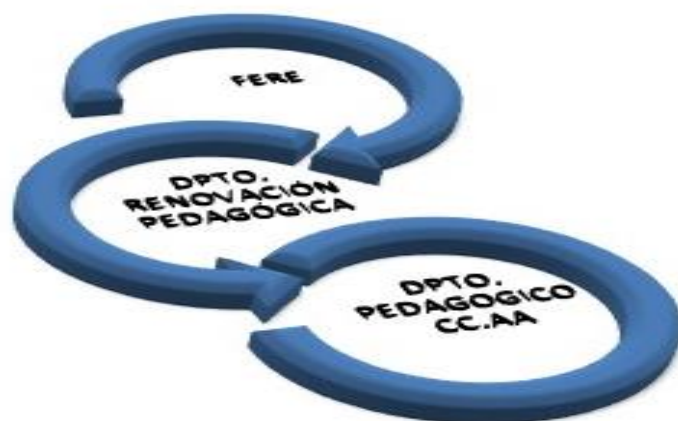
- Implantación de la Reforma del Sistema Educativo e implicaciones que conlleva.
- Formación y actualización permanente del profesorado.
- Cursos para la formación de equipos directivos.
- Seminarios de estudio sobre: elaboración de diseños curriculares; desarrollo del carácter propio de los diseños curriculares y dimensión pastoral de los colegios religiosos.

En el año 1994 se organiza el Departamento Pedagógico y Formación de FERE Andalucía. En esos momentos en la sede regional se cuenta con el Secretario Regional, Departamento Jurídico y Administración. Lógicamente se va aumentando el número de acciones formativas en el momento que se organiza el Departamento de Formación a la vez que toma relevancia la misma organización en Andalucía.

El cometido principal del Departamento Pedagógico es la organización de la formación del profesorado de la FERE para Andalucía. Una formación de la que se puede beneficiar tanto el profesorado de los Centros Públicos, Concertados como Privados, puesto que no es necesario pertenecer a la federación para participar en las acciones formativas que se programen.

Además de la formación, mantiene una bolsa de trabajo, asesora a los centros y participa en el Departamento de Formación a nivel Nacional, así como en Comisión de Formación de la Junta de Andalucía.

Figura 2. Diagrama de relación entre los departamentos de formación.

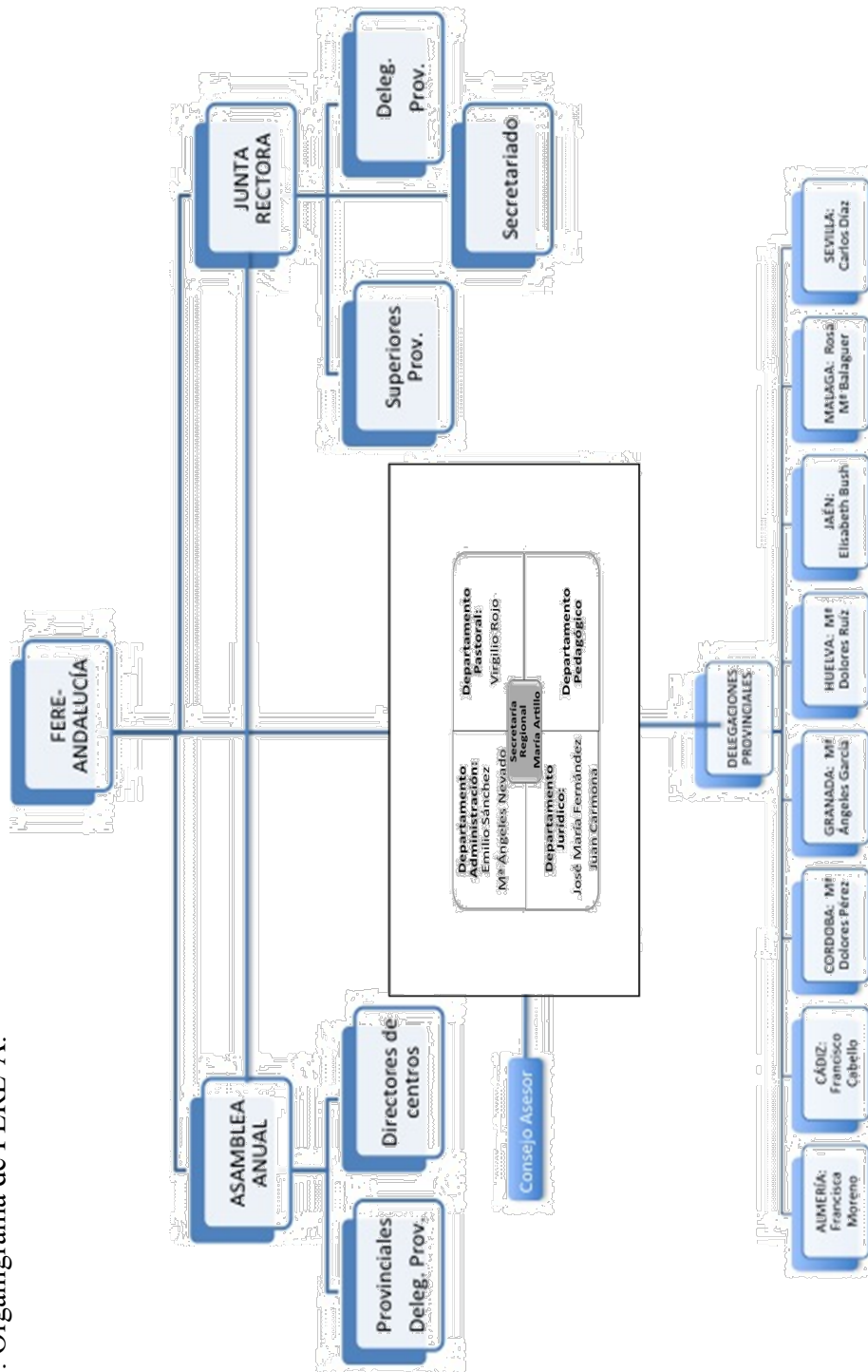


Fuente: Elaboración propia.

La conexión del Departamento de Formación o Pedagógico de la Comunidad Autónoma con el Departamento de Renovación Pedagógica (posteriormente de Formación e Innovación) de la Nacional, es fundamental en esta institución, pues desde ella se marcan unas directrices, en los objetivos prioritarios, que son transmitidas a las diferentes sedes autonómicas (Figura 2). Se podía pensar que se van a elaborar “planes de formación verticales” (Imbernon, 2014b p. 57), pero esta verticalidad tiene doble dirección: de la Nacional a la CC.AA y viceversa. Así el sentir y el quehacer de las diferentes autonomías se llevan a esas reuniones quedando cubierto no solo los planteamientos generales sino también las necesidades y peculiaridades de las diferentes comunidades autónomas. Al existir esta conexión, en las reuniones se tiene una visión general del panorama español en tema de formación e innovación, entre otros. Esta conexión favorece el seguimiento de líneas prioritarias, consideradas por toda la organización para sus centros, así como su consecución y seguimiento.

En la siguiente página encontramos la figura 3 que representa el organigrama de FERE-Andalucía en esta época.

Figura 3. Organigrama de FERE-A.



Fuente: Elaboración propia.

1.6. Acciones y servicios de FERE en el siglo XXI

Aunque la investigación que se presenta abarca desde el comienzo de las acciones formativas de FERE-A (1982) hasta 1999, periodo en el que se realizaron más cursos programados desde la sede regional y por tanto se tiene archivada en ella toda la documentación, esta Institución continúa con la preocupación por la formación del profesorado como demuestran los datos que se relacionan seguidamente:

Acciones formativas

A partir del año 2000 se continúa con el “VI Plan de Formación de FERE-A” y como comenta su secretario técnico en la presentación del mismo: “Nuestra tarea desde la Escuela Católica pasa por apostar por la formación como instrumento de desarrollo de nuestros centros y que la permanente capacitación de los miembros conllevará un mayor desarrollo de nuestra comunidad autónoma” (FERE-A, 2000, p.5).¹⁵

Se celebran 157 acciones formativas, 3 cursos de especialización y una Escuela de Verano en Granada, Málaga y Sevilla.

Asimismo, en 2001 dentro del “VII Plan de Formación” cuyo objetivo fundamental es la formación de calidad se planifican tres tipos de actividades:

- 137 actividades formativas de contenido muy diverso (nuevas tecnologías, calidad en la escuela y acciones LOGSE) repartidas por toda la geografía andaluza, según las necesidades demandadas por los centros asociados.
- 3 programas de Especialización en la provincia de Sevilla: en Educación Infantil, la segunda parte, y se incluyen dos modalidades nuevas: Ciencias Religiosas y Habilitación en Educación Infantil.
- 15 acciones formativas de carácter semipresencial, organizadas con la colaboración del Área de Formación de la Fundación ECCA.

Para el curso 2003/04 se programaron desde la sede regional 75 acciones formativas a realizar en las distintas sedes provinciales o sus colegios que aparecen resumidas en el cuadro 2.

¹⁵ Documentación interna. Dossier con el Plan de formación del año 2000. (p.5)

Cuadro 2. Acciones formativas 2003-2004.

ACCIÓN FORMATIVA	TÍTULO
Seminarios	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadores - Profesorado de apoyo
Grupos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Compuesto de Orientadores de centros y de la Universidad de Sevilla - Compuesto de profesores de Málaga
Estudio de documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre Modelo de Evaluación Psicopedagógica - Sobre las Técnicas más usadas por los Orientadores

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades realizadas en 2004, subvencionadas por la Junta de Andalucía fueron:

Cuadro 3. Acciones formativas, año 2004.

ACCIÓN FORMATIVA	TÍTULO
Seminarios	<ul style="list-style-type: none"> - La Orientación hoy: formando comunidades de aprendizaje. - Seminario Permanente para el profesorado de apoyo.
Cursos	<ul style="list-style-type: none"> - Las TICS aplicadas en el aula. - Construyendo encuentros eficaces: Los Tutores y las Familias (Entrevistas en Tutoría). - Juegos, Literatura y creatividad en la enseñanza del inglés para Infantil y primer Ciclo de Primaria. - La Educación Infantil: Temas claves para el desarrollo de la actividad docente. - El Área de Tecnología en la ESO. - Crecer para educar. - El nuevo currículo: sociedad, cultura y religión. - Recursos para el profesorado de apoyo a la integración. - Fabricación manual del papel y recursos plásticos.
Jornadas	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada sobre la Ley Orgánica de Calidad de Educación. - Jornada : Mediación escolar.
Portal educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Portal educativo para orientadores y profesorado de apoyo en la web institucional con materiales diversos, enlaces, experiencias.

Publicaciones	- Colaboración con FERE-CECA Nacional en la publicación del libro “Medidas de refuerzo y apoyo educativos en la enseñanza obligatoria.
----------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Las acciones llevadas a cabo en el año 2005 aparecen relacionadas en el cuadro siguiente.

Cuadro 4. Acciones formativas año 2005.

ACCIÓN FORMATIVA	TÍTULO
Seminarios	- Seminario para el profesorado de apoyo. - Seminario permanente: Recursos para el profesorado de apoyo.
Cursos	- Iniciación al Arteterapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo

Fuente: Elaboración propia.

En el Plan de acción del 2006 se realizaron las siguientes actividades subvencionadas por la Junta de Andalucía:

Cuadro 5. Acciones formativas año 2006.

ACCIÓN FORMATIVA	TÍTULO
Seminarios permanentes	- Recurso para el profesorado de apoyo: formación de comunidades virtuales y elaboración de recursos. - Temas claves para el desarrollo de la actividad docente en una educación infantil de calidad. - El profesorado de Lengua y Literatura: elaboración de recursos.
Jornadas	- Jornada de “Experiencias educativas”.
Cursos	- La orientación hoy. Formando comunidades de aprendizaje: Una educación de calidad para todos y entre todos. - Rozados o enfrentados: Educación para la paz y la ciudadanía. - El Patrimonio religioso y artístico como recurso didáctico. - Uso de las Tics en el área de Religión. - Cambios educativos en la legislación actual tanto en 2006 como en 2007 y Homologados por la Junta de Andalucía. - Temas claves para el desarrollo de la actividad docente en una educación infantil de calidad. El Constructivismo y su aplicación en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de 2008 el número de acciones formativas en la sede de FERE-A disminuyó debido a que no solo cambió el procedimiento de convocatoria sino también la forma de desarrollarse las acciones formativas como se explicará más adelante.

En este año, solo se celebraron tres Seminarios: Orientadores, Tutorías y la Convivencia escolar; en 2009: Las concreciones curriculares según la nueva legislación y Recursos para tutorías; y en 2010 y 2011 los seminarios: Plurilingüismo en nuestros centros y Experiencias innovadoras en los centros; igualmente existieron los Grupos de trabajo de Formación Profesional y de Pastoral que en 2012 continuaban.

Desde el curso 2006/2007 FERE-CECA y su Patronal Educación y Gestión participan en el “Plan de Formación para trabajadores de centros de enseñanza privados concertados subvencionados por el Ministerio de Trabajo e inmigración- Servicio Público de Empleo Estatal” dentro de los Convenios para la formación. Son cursos gratuitos tanto para el trabajador como para el centro. Las modalidades de las acciones formativas son: Presencial, Virtual, Teleformación y Distancia. Como novedad a partir de 2011, se cuenta en algunas acciones formativas, con la Televisión Digital en Internet como un recurso didáctico adicional: los participantes tienen la posibilidad de participar, a través del ordenador, en sesiones en directo con sus profesores y con expertos.

La atención del tutor al alumno en la modalidad de Teleformación se realiza a través de dos canales denominados.

- Ordenador (Click) para el seguimiento a través de la plataforma de formación mediante el uso de herramientas de comunicación.
- Teléfono (Call) cuando se detecta que el alumno no sigue el ritmo previsto y éste solicita ayuda ante dificultades.

Los cursos versan sobre los temas: didáctica, atención a necesidades especiales, tecnologías aplicadas al aula, desarrollo personal del docente, competencias, tutoría, dirección, administración y actualización del centro educativo, convivencia, idiomas, enseñanzas de lenguas y dimensión europea., salud laboral y nutrición escolar.

El total aproximado, por año, de acciones formativas programadas es de 75.

Servicios de FERE-CECA Nacional

Por otra parte, es importante destacar que desde el Departamento de Innovación Pedagógica de FERE-CECA Nacional, ponen a disposición de los profesores de todas las autonomías proyectos de investigación, recursos didácticos, itinerarios formativos y experiencias, con el objetivo de impulsar el desarrollo de líneas de acción orientadas a la mejora de la calidad de los proyectos educativos de las Entidades Titulares y centros, a renovar las competencias profesionales de los docentes, y a reforzar la identidad de Escuelas Católicas (EC). Además, también les ofrece la oportunidad de participar en su foro con conversaciones del entorno pedagógico.

Asimismo, desde EC Nacional se lleva a cabo una labor de coordinación entre las distintas sedes autonómicas, así como se les ofrece una serie de servicios entre los que destacamos:

A. Reuniones de Asesores Pedagógicos

En ellas se reflexiona sobre temas tan importantes para la formación de los profesores como son:

- Informe PISA¹⁶,
- El Proyecto COMBAS¹⁷, la SAME¹⁸, Programa de Convivencia, el plan de formación para directivos.
- Como lograr impulsar un cambio de paradigma en los centros educativos para la integración de las tecnologías.
- El coaching como herramienta de renovación de las organizaciones y de las personas que los componen.
- Las claves de innovación y cambio en el contexto actual de transformación en el aprendizaje inteligente.
- Formación en TIC.

¹⁶Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.
<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

¹⁷ COMBAS: Proyecto del Ministerio de Educación para la Integración curricular de las Competencias Básicas.

¹⁸ SAME: Semana de la Acción Mundial por la Educación

B. Jornadas

Desde principios del siglo XXI se celebran diversas Jornadas¹⁹ sobre temas bien diferenciados pero cuyo objetivo común es el perfeccionamiento del profesorado tanto en los aspectos didácticos como de gestión de los Centros. Entre ellas podemos enumerar:

- Función directiva: cómo gestionar el trabajo en equipo. Se realizan anualmente desde 2006.
- Novedades legales en el orden laboral y en el sistema educativo.
- Prevención de riesgos laborales “El estrés laboral y sus consecuencias” dirigidas a Orientadores Escolares y que: desde 2003 se celebran anualmente.
- Célula de Europa en los colegios: programas europeos, Dimensión Europea y Constitución Europea (subvencionada con las ayudas para actividades informativas, divulgativas y de formación relacionadas con la Unión Europea).
- Centros de Educación Especial e Integración- anuales desde 2006.
- Centros con inteligencia emocional y espiritual.
- Coaching educativo: Escuelas Católicas junto a los Hermanos de La Salle han organizado esta Jornada, en 2012, cuya vocación es la ser un foro para descubrir las posibilidades del coaching como recurso para el desarrollo de personas dentro del ámbito educativo.
- El nuevo subsistema de formación profesional continua.²⁰

En este punto hay que destacar y señalar las *Jornadas de Pastoral Educativa*. Se entiende que aunque pertenezcan a la pastoral es formación para la Comunidad Educativa. Se trata de unas jornadas anuales que vienen realizándose desde los comienzos de la Institución. Estas se han mantenido en el tiempo, pues no solo es un momento de formación donde se tratan temas monográficos de actualidad y se trabajan ideas innovadoras y emergentes, sino también por ser un encuentro, de convivencia y de intercambio de experiencias que sirven de nexo entre los integrantes de los

¹⁹ ww.esuelascaticas.es/pedagogico/Documents/triptico_explicativo.pdf

²⁰ ww.esuelascaticas.es/pedagogico/Documents/triptico_explicativo.pdf

distintos colegios o congregaciones. Es un espacio de formación y de encuentro, así planteado y vivido por la organización y asistentes. Poseen gran repercusión y mantienen una gran audiencia.

Desde el departamento de Pastoral Nacional se organizan para toda España aunque cada Comunidad Autónoma puede decidir sobre un formato común. En Andalucía, no obstante las organiza el Departamento de Formación y suelen desarrollarse alternativamente en dos sedes: Sevilla y Granada. Aunque se ha probado el cambio de sede a otras provincias, es en estos dos lugares donde más integrantes de la comunidad educativa asisten ya sea por la mejor comunicación de estas ciudades, por ser donde más casas tienen las congregaciones religiosas o por tradición.

C. Cursos y títulos propios

Se puede considerar en este apartado no solo los cursos más o menos extensos sobre temas concretos sino también los que conducen a la obtención de un Título Propio de alguna Universidad.

- Entre los cursos se citan:
 - o Evaluación EFQM²¹ y Elaboración de Memorias de EFQM.
 - o Herramientas de autoevaluación en un centro educativo.
 - o Sobre el tecnoestrés en los profesores con la financiación de la Fundación para la prevención de riesgos laborales.
 - o Indicadores, resultados y su tratamiento estadístico.
 - o Experiencias sobre alianzas y recursos.

- Entre los Títulos propios se pueden considerar:
 - o Experto en dirección de centros educativos concertados” configurado como título propio de la Universidad Complutense y desarrollado en colaboración de FERE-CECA que se imparte desde 1999.
 - o Experto en Coaching Ejecutivo-educativo para la dirección de entidades titulares y centros; programa acreditado por AECOP (Asociación

²¹ European Foundation Quality Management (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad)

Española de Coaching y asesoría de procesos) y EMCC España (Consejo Europeo de Mentoring y Coaching).

- Título de Especialista TIC de Escuelas Católicas y la universidad Pontificia Comillas en modalidad on-line.

Con respeto a este último hemos de aclarar que Escuelas Católicas con el convencimiento de la necesidad de apostar por la formación TIC del profesorado para pasar de un modelo unidireccional de formación a modelos de enseñanza-aprendizaje más abiertos, personalizados, flexibles y centrados en el alumno, en 2005 creó el modelo de Centro TIC de Escuelas Católicas, el proyecto educ@mos, y en 2012, de nuevo, se reafirma en su apuesta transformando el Título TIC on-line que se imparte en colaboración con la UPCO y el Grupo SM, con las directrices de la competencia digital que marca la UNESCO para convertir sus escuelas en centros de aprendizaje del siglo XXI.

La competencia digital ha sido una de las nuevas incorporaciones en el desarrollo curricular de nuestros centros guiados por el avance de la tecnología y la necesidad de alfabetización de alumnos y profesores. Muchas son las definiciones que se ofrecen acerca de la competencia digital pero todas incluyen una serie de elementos que contemplan disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar, compartir y comunicar información en múltiples formas y llegar a transformarla en conocimiento.

Todas estas habilidades tienen cabida en la nueva edición renovada del Título TIC, que ofrece una vía de formación a los docentes para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para aprender y enseñar. Los contenidos del Título están directamente relacionados con la actividad laboral de los profesores en el aula, haciendo especial hincapié en los aspectos didácticos y metodológicos, y adaptándose a los diversos niveles de formación previa que puedan tener los participantes, y la modalidad on-line respeta los tiempos y ritmos propios de los trabajadores en activo.

Para desarrollar los estándares de competencias TIC marcados por la UNESCO, se programan los cursos:

- Identidad digital, redes sociales y aplicaciones educativas.

- Desarrollo de portales educativos con Wordpress y Joomla.
- Mobile Learning y uso de tablets en el aula.
- Videojuegos: claves estimulantes y motivadoras para su uso didáctico en las aulas.
- Murales para una nueva comunicación digital: aplicaciones educativas con Prezi y Glogster.

D. Programas

Se señalan dos programas recientemente establecidos pero que han tenido gran aceptación por el profesorado.

En el curso 2010/11, EC y la Congregación de Misioneras Hijas de la Sagrada Familia convocaron juntos un programa de formación titulado: *Profesores para el Cambio y la Innovación*.

Este plan de innovación que comparte un enfoque integral y único en educación, consiste en: Una nueva forma de entender la inteligencia: el marco de las inteligencias múltiples. El aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo “Aprender a pensar para aprender a aprender”. La inteligencia al servicio de la creatividad y responsabilidad. Aprender más y mejor con las herramientas de la evaluación y nace con el objetivo de capacitar a los docentes de las herramientas necesarias en torno al paradigma de las inteligencias múltiples: metodologías centradas en el alumno, sistemas de evaluación, rutinas y destrezas del pensamiento para aprender a aprender, estimulación temprana y otras temáticas de innovación pedagógica.

El programa incluye 150 horas, teoría y práctica seguimiento y colaboración en la red, una semana de observación activa en diferentes centros educativos y campus de verano.

Por otra parte, *el Programa BEDA*²², es un programa flexible, que ayuda eficazmente a la mejora de la enseñanza del inglés, siempre en coherencia con la calidad del resto de las enseñanzas y del Proyecto Educativo y valores del Colegio. Está dirigido por Escuelas Católicas de Madrid y Cambridge ESOL.

²² Bilingual English Development & Assessment

Consiste en una implantación gradual de la enseñanza bilingüe Español-Inglés en los colegios concertados de FERE-A reforzando y ampliando determinados aspectos de la vida educativa lingüística del Centro del currículo y del entorno escolar a través de: un incremento cualitativo de la enseñanza del inglés; la formación específica del profesorado y la evaluación externa de Cambridge ESOL para alumnos, profesores y personal del centro. Además se ofrecen actividades extraescolares y campamentos de verano para seguir fomentando el idioma en el centro.

Otro elemento fundamental de BEDA es la selección e incorporación de estudiantes nativos angloparlantes que promueven la conversación en inglés con los alumnos. En 2012 hay más de 200 centros adheridos, a nivel nacional y en estos momentos (curso 2014/2015) la implantación del programa se está desarrollando en más de 550 centros de la Comunidad de Madrid y en 10 autonomías más.

El programa sigue creciendo y en estos momentos se plantea la consolidación de los procesos que garantizan la excelencia de los centros independientemente del nivel y la comunidad autónoma donde se encuentre. Centrándose en la formación - capacitación de su profesorado y en los resultados de la evaluación con Cambridge. La organización asegura el acompañamiento en estos y futuros procesos que puedan iniciarse o requerir los centros educativos.

E. Proyectos

FERE ha creado el *Proyecto Célula Europa*,²³ abierto a todos los colegios, con el deseo que este espacio ayude a proyectar hacia Europa todas las actividades de los centros. y a través del cual se ayuda a conseguir este objetivo mediante asesoramiento, formación específica, publicaciones y entrega de materiales a los interesados.

Entre los proyectos subvencionados con las ayudas para actividades informativas, divulgativas y de formación relacionadas con la Unión Europea podemos destacar los que aparecen recopilados en el Cuadro 6.

²³ En <http://www2.escuelascatolicas.es/Paginas/Europa.aspx> se encuentra diversos apartados: Célula de Europa y su Boletín Digital; Proyectos e intercambios entre los centros; Experiencias; Recursos y Concursos; Enseñanza del alemán y canal Europa.

Cuadro 6. Proyectos Europeos subvencionados.

TITULO	TEMA
EQUAL²⁴	Lucha contra la discriminación.
Proyecto HAL²⁵	Lucha contra la discriminación por discapacidad en la escuela primaria.
Sócrates, Comenius 3	Programas Europeos: movilidad, cooperación entre centros, creación de redes, realización de estudios.
INCLUES²⁶	Promoción del aprendizaje inclusivo y cognitivos en las escuelas.
Proyecto Leonardo.	Programa de movilidad individual autonómico.

Fuente: Elaboración propia.

Se desarrollan también diferentes proyectos de investigación entre los que destacamos el denominado *Metodología AICLE-CLIL* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Y tal como se especifica en la Memoria de EC (2011):

Desde el Departamento de Formación e Innovación Nacional, se ponen al servicio de los centros proyectos de investigación, recursos didácticos, itinerarios formativos y experiencias con el objetivo de impulsar el desarrollo de líneas de acción orientadas a la mejora de la calidad de los proyectos educativos de las Entidades Titulares y centros, a renovar las competencias profesionales de los docentes, y a reforzar la identidad de Escuelas Católicas²⁷.

F. Centro de Recursos

El Centro de Recursos para la formación del profesorado es un servicio de Escuelas Católicas que tiene como objetivo impulsar, diseñar y colaborar con el desarrollo profesional de los educadores de centros y entidades titulares. El Centro de Recursos ofrece un servicio de asesoría y consulta sobre:

- El diseño de itinerarios y programas formativos acerca de los temas que considere oportunos trabajar en su comunidad educativa.

²⁴ Iniciativa de la Comunidad de los Estados Europeos dirigida a promover nuevas prácticas contra la discriminación y la desigualdad.

²⁵ Handicap América Latina

²⁶ Language Policy for Active Social Inclusion.

²⁷ Documento interno de la Institución.

- El desarrollo de la modalidad que mejor se adapte a sus necesidades: jornadas, seminarios, grupos de trabajo, cursos on-line, formación en claustros... y su combinación.
- Materiales y publicaciones formativas.
- El contacto con ponentes y expertos educativos.
- Vías y modelos viables para la financiación y homologación.
- Vinculación con las entidades y CCAA que lo soliciten.

En orden a ofrecer una respuesta especializada al profesorado, se van a desarrollar diferentes itinerarios formativos que puedan adaptarse a las necesidades actuales de la formación del profesorado, como por ejemplo, «*Educación por competencias*», «*Formación de profesores noveles*» o «*Bases pedagógicas del PPT*». La intención es diseñar y difundir toda la oferta formativa para ponerla a disposición, de centros educativos y entidades titulares que forman Escuelas Católicas²⁸.

G. Publicaciones de Escuelas Católicas

Es interesante señalar las publicaciones que se hacen desde Escuelas Católicas Nacional con la colaboración de las sedes regionales para divulgar la labor llevada a cabo en las diferentes acciones así como las experiencias didácticas y las aportaciones necesarias para la actualización científica de los profesores. La mayor parte de ellas pueden utilizarse como documentos de consulta y de trabajo tanto para el profesorado como para los equipos directivos de los Centros.

A título de ejemplo reseñamos algunas de ellas.

1. VV.AA. (1996). Programa de Prevención de Tutorías. Madrid: FERE-CECA.

El PPT (Programa de Prevención de Tutorías) es una opción del proyecto educativo, parte de la tutoría, pero impacta en todo su centro. Es un programa de prevención proactiva. Partimos de la tesis de que la represión y la información puntual

²⁸ <http://www.escuelascatolicas.es/pedagogico/Paginas/Centrorecursosformprofesorado.aspx>

sobre salud son ineficaces porque sólo se centran en los "fenómenos". Para afrontar los riesgos y los conflictos es necesario llegar a las "causas-raíz" que se encuentran en los esquemas personales y sociales con que los alumnos manejan sus competencias emocionales y comunicativas y la toma de decisiones.

El PPT es también un programa de formación en competencias. Nuestros alumnos y alumnas están inmersos en la sociedad del conocimiento. Más que lo académico, en su futuro necesitarán otro tipo de inteligencias y habilidades para ser competentes en su trabajo, ser buenos padres y madres de familia y ser felices.

2. VV.AA. (2005). Inserción laboral de alumnos con necesidades educativas. Madrid: Edelvives.

Esta publicación es el resultado del Seminario de Profesores "Atención a las necesidades educativas de la ESO a la inserción laboral" organizado por FERE-CECA y Homologado por el MEC.

3. VV.AA. (2005). 170 propuestas para el debate. Madrid: FERE-CECA.

Aportaciones para la reforma del sistema educativo. Uno de los puntos neurálgicos de dicho documento es la atención a la diversidad, para la que se proponen 14 criterios que recogen la experiencia de muchos colegios de FERE-CECA y sintetiza el trabajo realizado, antes de aparecer las propuestas del MEC, por un grupo de expertos que estuvo participando en el Seminario Medidas de refuerzo para alumnos de Secundaria.

4. VV.AA. (2005). Medidas de refuerzo y apoyo educativos en La Enseñanza Obligatoria (Guía Práctica). Madrid: FERE-CECA y Edelvives.

Recopilación realizada por los miembros del Seminario: "Diseños para la Tutoría y la Orientación: Medidas de refuerzo para alumnos de Secundaria" Homologado por MEC. En la presentación del libro se destaca la especial colaboración. *de FERE-CECA Andalucía, y su equipo de orientadores, por sus valiosas aportaciones.*

5. VV.AA. (2007). Calidad, Equidad y Libertad en la educación. Madrid: FERE-CECA y Edelvives.

Elaborado como propuesta educativa de Escuelas Católicas- que sirve para el

debate en las organizaciones autonómicas de FERE-CECA, titulares y comunidades educativas de los centros para favorecer la aplicación del Modelo EFQM de Excelencia en todos los centros pertenecientes a Escuelas Católicas, en estrecha colaboración con las diferentes Sedes Autonómicas.

6. VV.AA. (2007). *¿Fracaso Escolar?. Foro Calidad y Libertad de la enseñanza.* Madrid: FERE-CECA.

Documento de debate que intenta analizar el por qué el Sistema Educativo en España posee un fracaso escolar tan alto. Pretende sensibilizar a toda la comunidad educativa y generar debate sobre este tema, a la vez que da algunas pautas de actuación

7. VV.AA. (2007). *Programa Egeria para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural.* Madrid: FERE-CECA y Edelvives.

Es un programa para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural documento elaborado por Escuelas Católicas y la Universidad Pontificia de Comillas con la colaboración de centros y expertos en materia educativa entre los que figuran los miembros del Departamento de Formación de Escuelas Católicas de Andalucía. Tal como afirma Castro (2007)²⁹

Se trata de una interesante reflexión para la inclusión del alumnado inmigrante y para el tratamiento de la inculturalidad en la comunidad educativa (...). De esta manera queremos poner de manifiesto nuestro compromiso con la educación y con todos los problemas y dificultades que en todo momento se le puede presentar (p.11).

8. Hernando Calvo, A. (2008). *Todas las caras del informe PISA 2006.* Madrid: Escuelas Católicas.

Dossier elaborado con los resultados PISA, para facilitar su comprensión y significado en el Sistema Educativo español. Realiza un análisis del informe, incorpora algunos ejemplos así como unas conclusiones y orientaciones desde el departamento de Innovación Pedagógica.

²⁹ Castro, M. (2007): Secretario. General FERE-CECA en la Presentación del programa *Egeria*

9. Bautista, J.M. (2009). Sinergias entre escuela y familia. Madrid: Escuelas Católicas.

Proyecto para los educadores que están convencidos de que la escuela no está para instruir, sino para educar. Para aquellos que creen que el mejor método no es transmitir información, sino enseñar a construir ideas.

10. VVAA (2009). Familia y escuela: la responsabilidad de un compromiso compartido. Foro Calidad y libertad de la enseñanza. Madrid: FERE-CECA.

Según indica el Secretario General de EC en su presentación, este documento se ha elaborado por los miembros del Foro Calidad y Libertad de enseñanza; su cometido va a ser el de proporcionar orientaciones y propuestas sobre los problemas educativos que se dan en la actualidad.

11. VV.AA. (2010). Desafíos de la diferencia en la escuela. Madrid: Ed. Edelvives.

Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria: educación no formal en escuelas católicas.

12. VV.AA. (2010). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Madrid: FERE-CECA-EYG.

Pretende ser una herramienta de trabajo que sirva de plataforma eficaz y dinámica tanto en procesos de reflexión de la titularidad como en proceso de renovación del PEI y de centro.

Se dedicaron unas jornadas a informar de los trabajos desarrollados por un grupo de trabajo específico, encargado de elaborar el modelo de "proyecto educativo institucional o marco". Se consideró esencial avanzar desde una visión de proyecto educativo institucional", a partir de los principios, valores y objetivos de la entidad titular de los centros, aumentando su significatividad evangélica y respondiendo a los nuevos retos educativos (calidad, búsqueda de la excelencia, atención a la diversidad, etc.). Desde este "proyecto educativo institucional" se podrán diseñar los proyectos educativos de centro, con una base común e identificativa para la sociedad, atendiendo a las características del entorno respectivo.

H. Escuelas de Verano

Con el deseo de acercar aún más la formación a los destinatarios así como poner

la innovación al servicio del crecimiento de las personas e instituciones y conseguir que todos los participantes generen iniciativas de innovación de su docencia con el fin de mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Comenzaron organizándose en las diferentes autonomías. Actualmente se organizan desde EC Nacional las “Escuelas de Verano Itinerantes” que desarrollan los cursos en las distintas Sedes Autonómicas de EC. Tal como afirma Arrimadas (2011):

En EC no nos faltan personas que creen nuevas ideas, pero necesitamos espacios para que estas personas compartan sus reflexiones y las lleven a la práctica. Espacios ágiles que se transformen desde la necesidad de compartir y co-crear junto una educación nueva y mejor. La escuela Itinerante quiere ser ese espacio donde hacer realidad esta visión, este mundo de aprendizaje docente que posibilitará que todos los alumno desarrollen el conocimiento profundo y las competencias necesarias a lo largo de su vida (p. 15).

I. Congresos

Cada dos años Escuelas Católicas (EyG y FERE-CECA) celebra una reunión abierta a todos los representantes de instituciones titulares y centros educativos. El objetivo de estos encuentros, iniciados por Educación y Gestión en 1991, no es otro que abrir el debate sobre los temas que preocupan al sector y proporcionar formación. Supone además para las instituciones la posibilidad de incrementar su proyección de cara al exterior y la posibilidad de constituirse en un instrumento de impulso y animación para las mismas.

Hasta ahora de se han celebrado once congresos, seis en Madrid y los otros cuatro en Zaragoza, Valladolid, Sevilla, Valencia y Toledo. Asimismo, FERE-CECA ha celebrado 4 Congresos en Madrid. Puede destacarse que en 2007 se celebraron conjuntamente el Congreso 50 Aniversario de la creación de FERE-CECA y el IX Congreso de EyG, con el lema: "Tras 50 años... creemos en la educación"³⁰.

³⁰ www.esuelascaticas.es/Paginas/Congresos.asp

J. Premios a la innovación TIC

En colaboración con la editorial SM, hp, SMART technologies, el año 2007 fue la primera convocatoria de los “Premios TIC” con la pretensión de facilitar el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas que utilicen las TIC para potenciar y mejorar la innovación educativa en los centros. En 2009 se convocaron de nuevo estos premios y en 2011 se realizó la tercera convocatoria.

K. Canal Pedagógico

A través del canal de televisión de FERE el profesorado puede acceder a videos resumen de las distintas jornadas y videos de interés pedagógico.

L. Experiencias pedagógicas

Los centros de Escuelas Católicas pretenden ser un referente para la educación española. De hecho, la organización han creado un espacio en su página web (<http://www.escuelascaticas.es/pedagogico/Paginas/Experiencias.aspx>) donde el centro que lo desee, puede compartir las experiencias realizadas en cada centro pudiendo servir de motivación y guía al profesorado de otros colegios.

M. Club Benchmarking

El Departamento de Calidad crea el Club Benchmarking con el fin de que los centros de Escuelas Católicas tengan un foro de encuentros tanto de equipos directivos como equipos de titularidad y fundaciones para poder intercambiar experiencias. Por otra parte, tienen unos indicadores comparativos de la gestión de centros educativos específicos de Escuelas Católicas. Igualmente, pueden beneficiarse de los aciertos y aprender de los errores presentados por los representantes de las organizaciones educativas que componen el Club Benchmarking en todas y cada una de las experiencias mostradas como "Mejores Prácticas".

Conclusiones

En este primer capítulo se recoge la historia de FERE así como la actividad que se ha desarrollado desde sus inicios hasta el 2012; la evolución que ha tenido y la orientación que ha dado a la formación del profesorado de los centros asociados a ella. Por otra parte, se intenta mostrar cómo se han tenido diferentes visiones así como se ha potenciado una formación de acuerdo a las líneas prioritarias que se establecen o seleccionan desde el Departamento Pedagógico.

A lo largo de estos años se ha ido adaptando su quehacer a las nuevas corrientes pedagógicas sobre la formación del profesorado, así como ampliando su propuesta de formación y, aunque la apuesta más fuerte sigue siendo a través de cursos de formación, la realización de seminarios, publicaciones, televisión, premios a la innovación, master en formación de directivos, grupos de trabajo on-line, contactos con otras instituciones de formación, etc., facilitan y complementan la formación a través de los cursos.

La Institución no se centra solo en el ámbito español, sino que tiene contactos con otros organismos internacionales que le proporcionan una apertura y conocimiento de otras perspectivas en educación.

Con el número de centros asociados que tiene es representativa de un sector importante, en estos momentos, en el ámbito educativo. Por eso su relación y reconocimiento por la Administración favorece la intervención, mediante propuestas en la legislación lo que supone de alguna manera, su participación en la elaboración de las leyes que regulan el sistema educativo de nuestro país así como el reconocimiento de las acciones formativas que realiza mediante convenio.

Para Viñao (2004), esta Institución forma “el subsistema educativo de la escuela católica” (p. 210), durante el siglo XX.

Capítulo 2. La formación del profesorado

Introducción

La preocupación por la formación de los profesores no es en modo alguno reciente. Marcelo (1995) citando a Woodring, afirma que "si la formación del profesorado se define simplemente como la educación de aquellos que van a ser profesores, su historia coincide con la historia de la educación" (p. 8). Para Rodríguez Diéguez (1980, p. 38) la formación del profesorado no es otra cosa que "la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza"(González Calvo y Barba, 2014, p. 398).

Gimeno (1982), afirma que representa "una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo" (p. 77). Esta preocupación por destacar la importancia de la formación del profesorado coincidió con el planteamiento del Ministerio de Educación y Ciencia (1989) en cuyo Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se declara a la formación del profesorado como objetivo prioritario de la misma. A su vez Medina y Domínguez (1989) afirman que:

La formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común (p. 87).

Hemos de resaltar que la formación del profesorado, como una actividad formal

y sistemática con entidad propia, no existió hasta el siglo XIX ya que con anterioridad se consideraba que para ser maestro era bastante tener los conocimientos elementales que se consideraban suficientes en la enseñanza primaria. La labor de un maestro comenzó siendo un oficio de carácter gremial. Consistía en enseñar lectura, escritura, cálculo y caligrafía. La formación se adquiría junto a un maestro ascendiendo de aprendices a oficiales hasta llegar a alcanzar la categoría de maestro. La formación del profesorado ha sido un tema muy estudiado durante el siglo XX, sobre todo en lo referente a la formación Inicial ya que es donde se ponen las bases del Sistema Educativo y es donde más se han diversificado tanto los planes de formación como los niveles de exigencias establecidos.

La Formación del Profesorado comprende para algunos autores la Formación Inicial y la Formación Permanente, formando ambos un único sistema de formación (García, 1988) y en ambas según opina Marcelo (1991), ha de tenerse en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un curriculum orientado a la acción. Este planteamiento se observa también en los documentos de Organismos Internacionales y Nacionales (Landshere, 1977; Eggleston, 1978; Gimeno, 1982; Petracek, 1985; OIT-UNESCO, 1984 y OCDE CERI, 1985). Según los organismos internacionales la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas en el campo profesional. En estas definiciones no encontramos una diferencia clara entre lo que es la formación inicial del profesorado y la formación permanente. Hablan de formación en general, incluyéndolas, puesto que la formación es para todos; y no puede darse de una manera acabada ya sea en la universidad o en los distintos centros de formación. Queda patente que, se trata de un proceso de desarrollo individual, “continuo y coherente” (Gómez Delgado, 2012) donde se adquieren o perfeccionan las capacidades, en este caso, del profesorado; esto significa poner en movimiento tanto sus actitudes como sus aptitudes para que se produzca un cambio (el aprendizaje), entre los esquemas de partida que tiene el profesorado o el estudiante a través de su experiencia como alumno y poner a prueba otros esquemas. (Ferry, 1983; Marcelo, 1989; Zabalza, 1991; Paguay, 2001 e Imbernom 2007).

Estamos hablando de dos tipos de formación, la inicial y la permanente, en la

que se incluye toda la formación del profesorado, sin embargo Pellerejo (2010), habla de tres estadios o periodos consecutivos, incluye un periodo más, estos son:

- La formación inicial, impartida por las Universidades de acuerdo a los planes de estudios aprobados por el Ministerio de Educación.
- La formación novel, que aunque se considera dentro de la formación permanente, se imparte para el profesorado con poca experiencia docente y va acompañado de un periodo de prácticas que facilite el cambio de rol de estudiante a profesor. En este periodo se pueden encontrar “mentores”, profesorado más experimentado, que les faciliten su incorporación como docentes.
- La formación permanente, dirigida al profesorado que tiene más experiencia como docente.

Esta distinción es oportuna por la aportación que realiza sobre el tránsito de la vida de estudiante a la vida como docente, reconociendo la necesidad de un periodo de aprendizaje con un profesor con experiencia que le acompañe y oriente.

Se puede comprobar en la literatura científica cómo la formación inicial ha evolucionado de manera que el profesor de los niveles de Infantil y Primaria recibe actualmente una formación inicial de nivel universitario, han desaparecido las especialidades por lo que se tiende a un profesor generalista aunque algunas universidades hayan incluido en sus Planes de Estudio del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria determinadas Menciones que con asignaturas optativas pretenden sustituir la especialización.

A su vez, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se puede considerar que comienza cuando en 1846 y 1852 se convocaron plazas para formar profesores de Enseñanza Secundaria en la Escuela Normal Central basada en la formación que se hacía en la Escuela Normal Superior de París. Desde entonces ha sufrido variadas modificaciones hasta que actualmente se requiere cursar un Master Profesional de Educación Secundaria.

Asimismo, se piensa que la formación inicial del profesorado universitario debe insertarse en un plan de formación realista para cada Universidad. Por otra parte, los planes de formación inicial deben incluir multitud de ofertas y opciones (cursos, charlas, congresos, etc.) que le aporten atractivo y deben estar abiertos a la

participación de toda la comunidad de profesores universitarios. Es importante resaltar que debe tenderse hacia la preparación de profesores universitarios como profesionales reflexivos superando el dilema entre el técnico y el profesional competente.

De igual forma y a lo largo de estos últimos 25 años, ya sea desde la Administración Educativa o desde otros organismos, se ha invertido mucho en nuestro país en formación permanente, orientada al profesorado en ejercicio y en este sentido ya Marcelo (1995) afirmaba que: “la formación del profesorado se está convirtiendo poco a poco en un ámbito de conocimiento e investigación afianzado y complejo, que ofrece soluciones y plantea a su vez problemas a los sistemas educativos” (p. 2).

Consideramos que es importante comenzar nuestra investigación planteándonos algunos interrogantes que nos ayuden a profundizar en el conocimiento de estas prácticas formativas.

¿Cómo se llevan a cabo estas prácticas en formación permanente del profesorado?, ¿a cargo de quién corren?, ¿cómo se realizan?, ¿cuándo se llevan a cabo?, ¿qué organizaciones la potencian?, ¿qué tipo de prácticas se realizan?, ¿qué temas han sido los más demandados?, ¿qué número de participantes se benefician de ella?

Vamos a intentar dar respuesta a estas preguntas a la vez que trataremos de justificar la formación del profesorado desde diferentes perspectivas: legal, social y educativa.

2.1. La formación inicial del profesorado

Puede considerarse la formación inicial del profesorado como aquella que se refiere al mínimo número de acciones de formación que oficialmente se establece y se exige para empezar a trabajar como profesor cualificado, de acuerdo con la política educativa de cada país. La mayoría de los países europeos han establecido un mínimo de años requeridos, incluyendo un tiempo de prácticas en el aula, y exigido para obtener la cualificación del profesor. Entendemos que en la elaboración de esos planes se ha tenido en cuenta el proceso de desarrollo individual donde se adquieran capacidades que le habiliten para ejercer esta profesión. Esta formación es diferente según el nivel educativo donde va a ejercer el profesorado. No suele plantearse de la misma manera para el profesorado de Educación Infantil o Primaria que para el

profesorado que va a llevar a cabo la formación del alumnado de Secundaria y / o Universitarios.

En este apartado haremos un breve recorrido histórico sobre la evolución que se ha producido en la formación inicial de los profesores de las diversas etapas del sistema educativo aunque como afirma Gutiérrez (2011) “la Formación Inicial del Profesorado ha sido y sigue siendo un tema controvertido en relación al modelo, duración, nivel académico y contenidos en los diferentes niveles en los que ha de actuar” (p. 96).

2.1.1. Formación inicial del profesorado de infantil y primaria

La formación del profesorado, como una actividad formal y sistemática con entidad propia, no existió hasta el siglo XIX. En siglos anteriores, entendían que para ser maestros bastaba adquirir los conocimientos necesarios para poder luego transmitirlos, y por tanto quien tuviera los conocimientos elementales que se consideraban suficientes en la enseñanza primaria, estaría capacitada para impartir este nivel educativo. La labor de un maestro comenzó siendo un oficio de carácter gremial. Consistía en enseñar lectura, escritura, cálculo y caligrafía. La formación se adquiría junto a un maestro ascendiendo de aprendices a oficiales hasta llegar a alcanzar la c El primer documento que intenta normalizar el sistema de educación española es la “Real Cédula” promulgada en 1370 por Enrique II y según Román y Cano (2008) es donde se establecen los primeros exámenes para valorar las competencias, una vez formados, de los maestros. Esta misma sería ratificada por los monarcas posteriores desde los Reyes Católicos en 1500.

En tiempos de Felipe II (1588) se legisla:

- El Consejo de Castilla acredita, mediante la expedición de un título, que se tienen las condiciones para la apertura de escuelas públicas.
- Autorizar a los maestros a formar la Hermandad de San Casiano (su gremio) que en tiempos de Carlos III constituyó El Colegio Académico de Noble Arte de las Primeras Letras y con Carlos IV la Academia de la Primera Educación.

Posteriormente y hasta Fernando VI en 1738 se realizan exámenes: eran ejercicios teóricos y prácticos de lectoescritura, reglas aritméticas y ortografía, el arte

de gobernar a los niños, doctrina cristiana, historia sagrada e historia de España. Desde esta etapa hasta 1839 se suceden intentos, que no fructifican de institucionalizar la profesión de maestro, con un sistema reglado de formación nacional mediante habilitación de centros.

A lo largo del siglo XIX y primer tercio del XX se suceden diversas reformas, cada vez que cambia el partido gobernante como “una voluntad de controlar la cultura general a transmitir” (Anguita Martínez, 1997, p. 3).

Es en el S. XIX cuando aparece el Reglamento General de la Instrucción Pública y se aprueba (1838) la ley para la creación de las Escuelas Normales en provincias y una Escuela Normal Central, en Madrid, con el nombre de Seminarios de Maestros y que tenía como finalidad la formación de Maestros Primarios de las Escuelas Provinciales. A partir de la mitad de dicho siglo esta Escuela ve reducida su función al quedar como Escuela Normal Provincial del distrito de Madrid.

Existen datos sobre la creación de una Escuela - en 1835 - por la Real Sociedad Económica murciana y en 1853 en Las Palmas de Gran Canaria, pero la primera Escuela Normal parece que fue creada en 1939 en Madrid tras dictarse (8 de marzo) el Plan Provisional de la Instrucción Pública de 21 de julio de 1838. La Escuela Normal de Maestras se creó en Madrid una vez publicada la Real Orden de 24 de febrero de 1858. A partir de este momento la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria va cambiando de acuerdo con las distintas políticas educativas: en 1857, Ley de Bases de la Instrucción Pública (conocida como Ley Moyano, ya que se promulga cuando Claudio Moyano es Primer Ministro de Educación) que ordenará la educación en el ámbito nacional hasta los años 70 del siglo XX. Es interesante resaltar que la Institución Libre de Enseñanza defiende ya en 1880 la importancia del profesor en el proceso educativo y comienzan a defender una formación superior para el profesorado con una base pedagógica y práctica fuerte, frente al simple aprendizaje de conocimientos. Desde 1882 comienzan a celebrarse congresos pedagógicos en los que se tratan los temas referidos a la formación de los maestros en los que tiene mucho que ver la Institución Libre de Enseñanza. Como afirma Molero (1987):

Es interesante resaltar que cuando Giner de los Ríos habla del maestros, en realidad está pensando en cualquier profesional de la docencia con independencia de su nivel. Sus críticas o sus observaciones deben hacerse extensibles al profesorado de

bachillerato o al catedrático de universidad, para los que pide una preparación pedagógica adecuada y no la simple ilusión de creer que la posesión de la ciencia garantiza su transmisión (p. 10).

En el artículo 9 del Real Decreto de 6 de julio de 1900, aparecían regulados los nombramientos y funciones del profesorado de las Escuelas Normales. Por las características de los Planes de Estudio vigentes (Plan 1900, 1901 y 1903), los profesores no estaban especializados por materias, sólo existía la adscripción a Ciencias o Letras, se entraba por oposición y se ascendía por concurso, conforme el artículo 204 de la Ley de Instrucción Pública.

Asimismo quedó regulado el ingreso del profesorado numerario, que lo hacía por oposición excepto para los maestros normales. Procedentes de la enseñanza oficial de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, fundada en 1901 a quienes la legislación vigente, reconocía el acceso directo.

En 1909 pareció clara la necesidad de separar los estudios superiores del magisterio y de pedagogía de los estudios destinados a formar maestros y maestras. Por ello, se creó una Escuela Superior del Magisterio, única con capacidad para otorgar el título de profesor o profesora normal, y con la intención de servir de centro de educación superior e investigación en las materias relacionadas con la educación y la pedagogía a fin de dotar al profesorado de las Escuelas Normales y a inspectores de una preparación adecuada a las exigencias culturales de la época. El plan de estudios correspondiente, de dos años de duración más otro de prácticas, contempla la división en las secciones de Ciencias y Letras, más una sección de Labores específicamente para las mujeres. En 1911 se reorganizó la Escuela y se cambió su nombre por el de Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio.

Según las directrices del Plan de estudios de 1914, también conocido como Plan Bergamín, cada Escuela Normal debería tener seis profesores numerarios que impartieran los siguientes grupos de asignaturas: 1) Gramática y Literatura Castellana, con ejercicios de Lectura; 2) Pedagogía y su Historia, Rudimentos de Derecho y de Legislación Escolar; 3) Geografía; 4) Historia; 5) Matemáticas y 6) Física, Química, Historia Natural y Agricultura.

Con este Plan, se unifican los títulos de Magisterio y se establece para estos estudios una duración de cuatro cursos, tras los cuáles se opta al título único de Maestro. Este plan no cambia el sentido de los estudios, en los que priman los

contenidos culturales sobre los profesionales, pero instaura escuelas anexas a las Normales en las que se impulsa la experimentación pedagógica.

Ante la insuficiencia que el Plan de 1914 mostraba ya que como afirmaba Benvenuty, (1987, p. 137-138) “Resultaba a todas luces inadecuado para dotar a los maestros de una preparación profesional acorde con las necesidades implícitas en la nueva filosofía educativa”. En 1930, se cambia de nuevo el nombre recuperando el antiguo de Escuela Superior del Magisterio. Ahora, el plan de estudios es diferente y las secciones serán las de Ciencias, Letras y Pedagogía. Se suprime la sección de Labores y también las prácticas en la escuela agregada. Resulta interesante notar que se dispone que el régimen administrativo de la Escuela se acomode al de las Facultades universitarias, señalando el camino hacia la integración en la Universidad, que se producirá en 1932, con la supresión formal de la Escuela y la integración de sus estudios y medios en una nueva Sección de Pedagogía.

Nace, por lo tanto, una nueva forma de entender la formación del maestro. Román y Cano (2008) destacan los siguientes principios de esta propuesta de formación:

El niño homocentro del proceso educativo, con un estudio científico de la infancia (...) Reconoce la necesidad de las didácticas especiales (...) Valora los procedimientos como tan importantes como los contenidos (p. 82).

Este nuevo planteamiento, con estos principios, no pudieron generalizarse en la formación de los maestros ni llegar a las aulas, debido a las revueltas previas a la Guerra Civil. De 1931 a 1936, con la Segunda República, y por la necesidad de adecuar la formación del Magisterio a las nuevas propuestas del Gobierno era inevitable la modificación del acceso, de la estructura y de la duración de la carrera de Maestro y de las instituciones académicas que la impartían: las Escuelas Normales.

El Decreto de 29 de septiembre de 1931, publicado en la Gaceta de Madrid del 30, inauguraba un nuevo plan de estudios que transformó radicalmente la formación del magisterio primario y las Escuelas Normales.

Se estableció un plan de estudios que exigía el Bachillerato Superior adquiriendo así el “rango de universitarios” (Lorenzo Vicente, 1995, p. 225), además de la

formación en la Escuela de Magisterio, 3 años teóricos y 1 año de prácticas docentes ejercidas en las Escuelas primarias nacionales (art.1) y terminando con un examen final a modo de reválida. Es el Plan Profesional de Magisterio que produjo los maestros mejor formados de Europa y América. Asimismo, las Normales se organizan en régimen de coeducación (art. 2) y se accederá mediante un examen-oposición a un número limitado de plazas (art. 4).

Igualmente y para que pudiera desarrollarse íntegramente el régimen mixto que existía en las Escuelas Normales se procuraría, en el número de profesores de todo orden, la ponderación del personal masculino y femenino (art. 50).

En 1939 con la dictadura del General Franco, las escuelas perdieron el estatus de Centros Superiores y se retrocede al Plan de 1914. Con el Decreto de 10 de febrero de 1940 el llamado “Plan Bachiller” quiere poner remedio a la falta de maestros tras la Guerra Civil. Por lo tanto, se convierte a los bachilleres en maestros, rebajándose a los 14 años la edad para el examen de ingreso en magisterio. Además se vuelve a la separación entre hombres y mujeres así como se potencia la presencia de la Doctrina Cristiana.

En 1942 surge un nuevo Plan Profesional para los Maestros, con nuevos requisitos, rebajándose aún más el año de ingreso a los 12 años y poseer una cultura Básica. Una vez admitidos los candidatos tenían que cursar tres años de formación cultural y uno de formación profesional. Las prácticas de enseñanza aparecerán en el cuarto año de formación,

Habría que destacar en este plan la existencia de materias pedagógicas así como las prácticas de enseñanza en todos los cursos, con lo cual se pretende un acercamiento a la realidad educativa.

En el verano de 1945 tuvo lugar un cambio en la formación de los maestros que no solo incidió en el plan de estudios sino que también afectó a la denominación de los centros las Escuelas Normales de Magisterio Primario, que en lo sucesivo serían Escuelas de Magisterio y a la nueva distribución administrativa del profesorado.

El 7 de Julio de 1950, aparecerá un Decreto con un nuevo Plan de formación para los Maestros, es el llamado Plan de 1950. Para acceder a la formación como maestros se debe tener Bachiller Elemental y pasar un examen de ingreso. La formación durará tres años contará con la asistencia a un Campamento del Frente de Juventudes o la Sección

Femenina y la superación de una Reválida. En principio hemos de destacar que, al ya no existir coeducación, debería haber una escuela masculina y otra femenina y el Decreto que establecía que su profesorado sería en cada una del mismo sexo que el alumnado correspondiente: el profesor de Religión sería siempre un sacerdote.

Este Plan se mantiene vigente hasta que aparece la Ley de 21 de diciembre de 1965, Reforma de la Educación Primaria, que va a establecer nuevas exigencias y por lo tanto unos nuevos planes de estudio de Magisterio. Al amparo de esta Ley surge el Plan de 1967 con dos años de formación en las Escuelas Normales y un tercero de prácticas en horario completa de mañana y tarde, compensadas en el trimestre. Va a volver a establecer como requisito previo para acceder a estos estudios, el Bachillerato Superior, esto como el Plan del 31, va a conseguir un plan con carácter profesional que según afirma Domínguez Cabreja, (1991):

Volvía a repetirse la experiencia de que la formación en los contenidos científicos y culturales básicos se adquirirían en *ese* nivel educativo y que como consecuencia la preparación en los centros específicos debía recaer sobre aspectos de un claro sentido profesional: Ciencias de la Educación y Didácticas Especiales, más aquellas dirigidas a ámbitos relacionados con el Dibujo, Música y Manualizaciones. Las prácticas de enseñanza quedaban reguladas durante los dos primeros cursos como clase colectiva durante dos horas semanales y los aspectos de ideologización política quedaban vinculados a la asignatura de didáctica de la Formación del Espíritu Nacional, pero el peso específico era mucho menor en el conjunto de las asignaturas -una hora a la semana-.

La tercera fase de la formación de los maestros consistía en la realización de un período de prácticas en escuela nacional durante un curso escolar, estableciéndose una primera fase de un primer cuatrimestre tuteladas en colegios nacionales o escuelas graduadas de la ciudad, y una segunda con destino en una escuela nacional vacante para ejercer con plenas atribuciones y responsabilidad (p. 29).

De entre las materias destacables están las pedagógicas, psicológicas, sociológicas y filosóficas. Estas enseñanzas llegaban a conseguir el Título de Maestro de Enseñanza Primaria.

El Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia de 2 de febrero de 1967 (B.O.E.,13 de febrero) publicó el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. El artículo 66, a la vez que determinaba que el profesorado de las Escuelas Normales tenía

por misión la educación integral, la formación científica y la capacitación pedagógica de sus alumnos y de los maestros que deberían seguir cursos sistemáticos de especialización, estableció las siguientes categorías para ellos: catedráticos, profesores adjuntos y profesores ayudantes.

El Plan de Estudios de 1950 estuvo vigente hasta que en 1967 (Orden 01/06/1967) se aprobó otro, que contenía una propuesta de formación del maestro con un perfil más técnico y con un predominio de las didácticas especiales. Se organizó el Plan de Estudios en tres cursos: tras los dos primeros se realizaba una prueba de madurez y, una vez superada, el tercero, que era de prácticas remuneradas en una escuela Primaria. También es importante resaltar que las materias comunes de este Plan de Estudios se pudieran dar conjuntamente para los alumnos y alumnas. No obstante, otras materias como la Educación Física, Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional, Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar, tenían contenidos específicos y distintos en función del sexo del alumnado.

Este Plan duró muy poco ya que en 1970 se aprobó una nueva Ley de educación también conocida como Ley Villar Palasí, se asienta en el principio de personalización y contemplaba la necesidad de introducir una reforma en la formación del Magisterio elevando estos estudios a la categoría de universitarios.

En 1971 verá la luz un “Plan Experimental (no fue aprobado en BOE) y que tendría su refrendo en el BOE seis años más tarde en el Plan de 1977 (Orden 13/06/1977) en el que introdujeron algunas especialidades.

Se establece como requisito de acceso a los estudios tener superado el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el haber completado con éxito el Curso de Orientación Universitaria (COU). No obstante, no se exige para el acceso una prueba previa, la selectividad, como sucede en otros estudios universitarios.

Los estudios duraban tres años: el primero contenía todas las materias comunes, menos una de la especialidad, servía como preparación de maestro generalista, es decir, formado profesionalmente para la Primera Etapa de la EGB; en los otros dos cursos, aunque tenían también materias comunes, predominaban las de especialización en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias. En el Plan de 1977, se incorporarán las especialidades de Preescolar y Educación Especial. Otras características de estos Planes fueron que las asignaturas eran cuatrimestrales y que en el último de ellos se hacían las

prácticas en los centros de enseñanza primaria.

El énfasis de estos Planes de estudios se puso en la especialización, con objeto de facilitar y capacitar para la docencia en la Segunda Etapa de la EGB, olvidando que el alumnado también debía prepararse para la Primera Etapa, para la educación preescolar e incluso para los problemas de educación especial. Este Plan en opinión de Román y Cano (2008) “presenta una carencia significativa en materias psicopedagógicas y, no digamos, en las llamadas, tradicionalmente, Prácticas Escolares” (p. 91).

El desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971 integra las Escuelas Normales en el sistema universitario y pasan a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. No obstante hasta 1983 con la Ley de Reforma Universitaria no se lleva, realmente, una integración de los estudios de magisterio en el entramado universitario que culminara definitivamente en 1990 con el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Para ingresar en las Escuelas Universitarias de Profesorado se necesita el Bachillerato Superior y haber superado la selectividad. La formación se prolonga durante tres años. El Título que se otorga es el de Maestro Diplomado en: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Educación Física, y Lenguas Extranjeras.

Por otra parte, desaparecen las denominaciones, ya clásicas, de “Maestro de Educación Primaria” y “Enseñanza Primaria”, y aparece la de “Profesor de Enseñanza General Básica” A partir de este Plan de Estudios, se produce la plena integración del profesorado de las Escuelas Universitarias en los cuerpos universitarios y debería poseer, obligatoriamente, para impartir docencia, el título de Licenciado, y para ser Catedrático, el título de Doctor.

La autonomía derivada de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 otorgó a las Universidades la capacidad de elaborar y proponer los planes de estudio conducentes a la obtención de los diferentes títulos universitarios que éstas desearan impartir. No obstante, estos planes están sujetos a la aprobación previa por parte del Consejo de Universidades, que elabora unas Directrices Generales Comunes.

En el año 1990 se publica la Ley Orgánica General Del Sistema Educativo (LOGSE). Es una ley que propicia cambios importantes; cambios que pretenden dar

respuestas a las demandas culturales, sociales y laborales de nuestra sociedad en la que se han ido produciendo cambios sustanciales, dejando las propuestas anteriores caducas. Estamos en un momento político de auge de la democracia así como la visión de la inserción Internacional de España y el reconocimiento de la diversidad de nuestro pueblo a través de las Autonomías.

Con la LOGSE se completa esta categoría de universitaria para la formación del profesorado y se consume con un nuevo plan de estudios. Para acceder a la formación se requerirá Bachillerato y Selectividad, y el título que se concede tras superar la formación universitaria será “Maestro Diplomado” en Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera.

La formación se puede agrupar en tres grandes bloques: a) Conocimientos académicos y ampliación de la cultura general; b) Conocimientos profesionales: didácticas especiales, materias fundamentales pedagógicas, psicología evolutiva y de la educación, didáctica general y organización escolar y c) Prácticas de enseñanza.

A juicio de Anguita Martínez (1997), “falta en esta formación un principio integrador, que defina de forma global el perfil docente y sigue siendo una formación técnica cuyo éxito se mide en términos cuantificables” (p. 9-10).

Bajo esta perspectiva ser profesor es “identificar el conocimiento correcto, descomponerlo en unidades manejables y transmitirlo a los estudiantes de forma eficaz” (Popkewitz, Th.S (Ed), 1990, p. 291) (Anguita Martínez, 1997, p. 10).

A lo largo de todos estos años el profesorado de las Escuelas Universitarias han continuado debatiendo y luchando para que la formación del maestro se convierta en una licenciatura. En 2007¹ se establece el Grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria. Y según Román y Cano (2008) es importante resaltar que:

Por primera vez se habla, explícitamente, de competencias, - genéricas y específicas -, como un conjunto integrado de conocimientos - procedimentales, conceptuales y valorativos - útiles para resolver los problemas profesionales de cada ámbito específico, que han de adquirir los futuros maestros (p. 97).

¹ Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, (BOE 30 de octubre de 2007)

Las universidades empiezan a elaborar en 2008² los nuevos planes de estudios que deben ser aprobados previa verificación por la Agencia Nacional de la Evaluación y la Acreditación (ANECA) y conducirán al título de Grado tanto de Maestro de Educación Infantil como el de Maestro de Educación Primaria. Tienen una carga lectiva de 240 créditos ECTS repartidos a lo largo de cuatro cursos académicos, se incrementa el tiempo de prácticas, se establece la realización de un Trabajo Fin de Grado y se introduce una exigencia muy importante: los estudiantes deberán haber adquirido el nivel C1 en Lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad. Además deberán saber expresarse en alguna lengua extranjera en el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2.1.2. Formación inicial del profesorado de secundaria

Como dijimos anteriormente, consideramos que en la elaboración de los diferentes planes de formación se ha tenido en cuenta el proceso de desarrollo individual donde se adquieran capacidades que le habiliten para ejercer esta profesión. Esta formación es diferente según el nivel educativo donde va a ejercer el profesorado: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitario.

Igual que ocurrió con las sucesivas reformas de las enseñanzas secundarias acaeció con la preparación y exigencia que se pedía a los que aspiraban a ser profesores de estas enseñanzas. Esta reformas se sucedieron desde 1845 en cuanto el Plan Pidal dio lugar a la implantación generalizada de la educación secundaria en España. Entre 1846 y 1852 se convocaron plazas para formar profesores de Enseñanza Secundaria en la Escuela Normal Central basada en la formación que se hacía en la Escuela Normal Superior de París.

Hemos de hacer referencia al papel pionero que la Institución Libre de Enseñanza desempeñó en el ámbito de la formación permanente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Una de sus iniciativas fue la organización de las

² Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, de 30 de octubre)

Conferencias Pedagógicas que como afirma Montenegro, 1990):

Estas pretendieron ser reuniones capaces de lograr no solo un intercambio de opiniones y experiencia sino ser un vehículo que sirviera para mejorar y actualizar la educación en su sentido más amplio, ya científico, ya humano, a través de un perfeccionamiento y puesta en común entre los integrantes de este colectivo educador (p.104).

Consecuencia del interés que a finales del siglo XIX suscitaron los estudios pedagógicos se crea la *Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado* de la sesión de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Central.³ Era una cátedra que tenía según el Decreto dos finalidades bien concretas: por un lado el “cultivo de las ciencias de la educación” y por otro, la preparación del magisterio y del profesorado (Ruiz Berrio, 2005, p.123). Más tarde, es el *Instituto-Escuela* (1918 -1936), creado por iniciativa de Cossio y Castillejo, el que se encargaría de la formación del profesorado. Estaba basado en el modelo que se desarrollaba en Inglaterra y consistía en una formación científica, pedagógica y la realización de unas prácticas.

En la Segunda República se quiso dar un carácter universitario a la formación pedagógica del profesorado y se crea la *Sección de Pedagogía* (1931), donde se podía obtener el Certificado de Estudios Pedagógicos.

Posteriormente a los *Ayudantes Becarios* (1957-1962) se les preparaba con una formación pedagógica, teórico-práctica en las Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanza Media durante el periodo obligatorio de prácticas que tenían que realizar como requisito para poder opositar a las Cátedras de Instituto de Enseñanzas Medias.

Por Decreto de 14 de marzo de 1952 (BOE 1 de abril) se crean las Instituciones de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral, formación que hasta este momento se había hecho siguiendo unos cursos aislados. Estas Instituciones se extinguieron en 1969 y algunas de sus funciones pasaron a las *Escuelas de Formación del Profesorado de Grado Medio*⁴ (1963-1970). Su ámbito de actuación se extiende a todo el territorio

³ Se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904 (Gaceta de Madrid de 8 de mayo).

⁴ Creada por Decreto del Ministerio de Educación Nacional 2476/ 1965 del 22 de julio ("B. O. E. de 10 de

nacional aunque su sede está en Madrid. Se le encomienda la capacitación técnico-pedagógica de los aspirantes a profesores en los Centros de Grado Medio y así como al perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. Hasta el año 1969 se encarga de ello así como se realizan cursos voluntarios para los estudiantes universitarios.

Se establecen dos Ciclos. Es interesante resaltar los requisitos que se exigen para ser alumno de la Escuela en el Primer Ciclo. Así, los que se preparan para profesores en la enseñanza Media o de Escuelas del Magisterio, deben ser Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias, o alumno del quinto curso de la Licenciatura, sin asignaturas pendientes de cursos anteriores. Los que se preparen para profesores de Dibujo en Institutos o Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, deberán ser graduados de la Escuela Superior de Bellas Artes o alumnos del quinto curso de la carrera. Los aspirantes al Profesorado de Escuelas Técnicas de Grado Medio y Escuelas de Maestría Industrial, cualquiera que sea la disciplina elegida, deberán haber terminado los estudios de sus respectivas carreras. Los aspirantes a cátedras de Escuelas de Comercio deberán, asimismo, haber terminado alguna de las carreras que facultan para optar a dichas Cátedras.

Posteriormente y según afirma Gutiérrez (2011):

A partir de los años sesenta, las transformaciones socio-económicas y la falta de profesorado a todos los niveles para poder cubrir las necesidades mínimas del sistema educativo, condujeron a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación o ICE como organismos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Una serie de órdenes sucesivas, precisaron que las funciones y competencias atribuidas a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio fueran asumidas por los ICE a partir del curso escolar 1969-70 (p. 97).

Los ICEs⁵ nacieron asignados a las diferentes universidades españolas y como institución que habría de preparar al profesorado para la aplicación de la Ley General de Educación de 1970. El BOE de 10 de diciembre de 1969 creaba el Centro Nacional de

septiembre).

⁵ Creados por el Decreto 1678/1969 de 24 de julio (BOE de 15 de agosto de 1969)

Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), que habría de coordinar la labor de todos los ICEs, pero fue sustituido poco después por el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) según el Decreto 750/1974, de 4 de marzo.

En efecto, la Ley General de Educación en su artículo 102.2b estableció la necesidad de una formación de los licenciados que decidieran dedicarse a la docencia en los niveles de bachillerato, COU y formación profesional. Se concibe como algo totalmente desvinculada de su formación universitaria. Es algo añadido a su curriculum. Para los profesores de Formación Profesional se emite una normativa específica: el ciclo teórico es de 100 horas, excluyendo las didácticas especiales. El ciclo práctico es mixto (combinando didácticas especiales y prácticas docentes). El número de horas es 80.

2.1.2.1. El Certificado de Aptitud Pedagógica⁶

Durante algunos años el CAP fue considerado como un mérito y después se exigió como obligatorio para acceder a los diversos cuerpos docentes de secundaria a no ser que se acreditase una experiencia docente mínima de dos años, únicamente se eximía a los licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía. Con ellos, se pretendía “la acomodación pedagógica” de los Licenciados al mundo educativo (Blázquez Entonado, 1997). Ante una reestructuración del sistema educativo propugnada por la LOGSE, Gimeno (1990) considera que:

La formación inicial debe estar encaminada hacia los distintos niveles del sistema educativo. Es un tema capital ahora que puede quedar claro que existirá un tipo de profesor para educación infantil, otro para educación primaria, otros especialistas de materias para bachillerato, además de especialistas diversos y de los profesores de formación técnica profesional (p. 87).

Consecuentemente, la Formación Inicial del profesorado no debe perder de vista el nivel educativo donde el profesor impartirá su desarrollo instructivo. De este modo el curso de aptitud pedagógica en la actualidad está dirigido a los futuros profesores de

⁶ El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) se instaura por la O. M. de 8 de Junio de 1971 (BOE de 12 de agosto)

Secundaria Obligatoria y Formación Profesional (Grado Superior).

Según el Real Decreto de 4 de junio de 1993, no es necesario cursarlo para el ingreso en las especialidades de tecnología, psicología y pedagogía y formación empresarial, ni tampoco en ninguna de las correspondientes al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Es decir, los diplomados o ingenieros técnicos (además de los licenciados) que pueden optar a las plazas de profesor de dichas áreas no están obligados a cursarlo.

Este modelo de formación inicial del profesorado fue criticado desde sus comienzos, el sentimiento de frustración es generalizado pues para las instituciones que la imparten se trata solamente de facilitar a los universitarios la posesión de un requisito (Olaya, 1999, p.193). Por otra parte, existían una serie de problemas para el desarrollo del CAP debido según Gutiérrez (2011, p. 99) a la falta de infraestructura, recursos humanos, materiales didácticos masificación de los alumnos y sobre todo, a la falta de voluntad administrativa y política para solucionarlo.

Por ello, algunas universidades promovieron la realización de Encuentros Institucionales, publicación de artículos de opinión para estudiar propuestas de experiencias alternativas a la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria (Zabalza, 1989; Fernández y Moral, 1992). Destacamos entre ellas la Propuesta del Grupo XV y Proyecto Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS).

El Grupo XV bajo la dirección de los profesores Gimeno y Coll elaboró un informe técnico para la ponencia de la Ley de Reforma Universitaria. La propuesta era de cursar una Diplomatura y luego otros dos años de formación psicopedagógica y didáctica relacionados con la especialidad cursada en la diplomatura. Se rechazó esta propuesta al considerar que esta titulación profesionalizaba en exceso y limitaba las salidas profesionales.

El Proyecto Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) fue propuesto por los ICE de algunas universidades en colaboración con el MEC y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Tenía una duración de 600 horas repartidas en un Módulo teórico (400 horas) y otro práctico. Ambos insistían en la formación en las correspondientes didácticas específicas. Durante dos años coexistió con la impartición del CAP.

2.1.2.2. Curso de Cualificación Pedagógica. (CCP).

En 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en su art 56 establece para poder impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y de Formación Profesional de grado medio y superior además del título de licenciado o similar se debería estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. El Real Decreto 1692/1995⁷ reguló la impartición del mismo cuya implantación debía realizarse a partir del curso 1996/97 coexistiendo su impartición con el CAP hasta el curso 2008-09. Uno de los aspectos que se destacan es la necesidad que establece de integrar la teoría y la práctica subrayando que todas las asignaturas incluidas en el curso deben tener este carácter. Igualmente, concibe “el practicum” como el componente formativo vertebrador del curso. La impartición de estos cursos dependerá de los diferentes Departamentos Universitarios.

2.1.2.3. Título de Especialización Didáctica (TED).

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) establece en 2002 que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se realice a través del Título de Especialización Didáctica (TED) Incluía prácticas tutorizadas en un centro de Secundaria durante tres meses en el segundo curso. Existía también una formación didáctica. El nuevo sistema contempla una fase teórica y una fase práctica, y servirá para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, la formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial. Se introduce la novedad de que la fase teórica de estos estudios podrá ser cursada simultáneamente a los estudios universitarios. Su aplicación fue paralizada al modificarse el calendario de aplicación de la LOCE.

⁷ Este R.D. es modificado por R.D. 321/2000, de 3 marzo y establece que en octubre de 2002 su aplicación será obligatoria, un tiempo ajustado para adaptarse a los cambios, cuando la mayoría de las universidades ni siquiera han ensayado el de 1995.

2.1.2.4. *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

La LOE⁸ puso de relieve de nuevo la necesidad de la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado, aportando como gran novedad su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior. Según esta Ley, para acceder a una plaza de profesor de secundaria, tras la obtención de un título de grado, se deberá cursar un Máster de carácter profesionalizador, que es requisito legal para el ejercicio de la profesión docente. La duración establecida para el Máster es de un año y consta de sesenta créditos destinados a la adquisición por parte del profesorado de las habilidades necesarias para ejercer la actividad docente. Los créditos se organizan en torno a tres módulos subdivididos a su vez en materias o asignaturas:

- a) Módulo genérico: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y educación.*
- b) Módulo específico: *Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.*
- c) *Practicum*, prácticas en centros de secundaria. Asimismo el estudiante ha de realizar un *Trabajo de Fin de Máster*.

Una vez obtenido el título de *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, el estudiante debería poseer la formación y competencias necesarias para ejercer como profesor de educación secundaria. El título le habilitará también para acceder al tercer ciclo de estudios universitarios, los estudios de Doctorado, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios.

2.1.3. **Formación inicial del profesorado universitario**

Como reconoce el Programa Europeo de Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4 de mayo de 2006, núm.106)

(1998), y numerosos autores: García Garrido (1992); Marcelo García (1994); Blázquez Entonado,(1999); Santos Guerra (1999); Zabalza (2000); se puede afirmar que la formación psicopedagógica del profesorado universitario es un factor fundamental en la mejora de la calidad de la educación a ese nivel. En efecto, la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesoras y profesores, quienes además de expertos en su materia deben estar en posesión de una formación psicopedagógica, acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad.

Un primer intento por mejorar la calidad de la enseñanza universitaria organizado por la UNESCO tuvo lugar en Berlín en el año 1987 y que sirvió como base para la celebración en 1992 del Proyecto Internacional para la Enseñanza Técnica y Profesional (UNEVOC) cuya finalidad fue desarrollar y mejorar la calidad de la enseñanza en los estados miembros de la Unión Europea. En el año 1995, la UNESCO publicó un Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior que proponía un doble objetivo que marcó algunas líneas de actuación en la Universidad: una educación básica para todos y el fomento de una educación permanente. Pero fue en 1996 cuando esta necesidad quedó evidenciada completamente, al proponer Delors, Presidente de la Comisión Europea en la década entre 1985 y 1995, a la UNESCO unas orientaciones básicas relativas a una educación para todos durante toda la vida. La importancia de este documento fue decisiva, porque parecía prever los fundamentos de la educación del siglo XXI. En él se establecían normas para una educación permanente durante todo el ciclo vital y se utilizó el término sociedad educativa como elemento central de una sociedad del conocimiento. En el año 1998 se establecieron las estrategias y líneas de actuación para la formación permanente del docente bajo la premisa de abrir las escuelas, colegios y universidades a todos los educandos adultos con el fin de transformar las instituciones de enseñanza en lugares de formación permanente. Así, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior aprobó en 1998 la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI el marco de acción prioritaria para el cambio: el desarrollo de la educación superior. En él, Delors, planteó una serie de recomendaciones a adoptar por parte de los distintos países de las cuales vamos a destacar dos que aluden a los retos de la profesión docente. Por un lado, prevé un aumento progresivo en los niveles de exigencia y unas elevadas

expectativas de los profesores, promovidos por una sociedad de la información y una civilización científico-técnica interesados en la búsqueda del conocimiento y el aprendizaje durante toda la vida. Por otro lado plantea que, para mejorar la calidad de la educación, debe empezarse por mejorar la formación, situación social y condiciones de trabajo del docente, asegurando los conocimientos necesarios y sus competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación.

Otra de las conclusiones que nos parece importante destacar es la referente a la contratación y dignificación laboral de la profesión docente, la formación inicial y continuada y la cualificación de los formadores de profesores. Asimismo, se preveían nuevos desafíos y vías de desarrollo, la evaluación y control de la profesión, su inclusión y participación en la administración y gestión de los centros, las condiciones de trabajo estructurales (salario, etc.) y profesionales (rediseño del puesto de trabajo, reorganización de los tiempos laborales, sistemas de incentivos para el desempeño de la docencia en contextos socioeducativos difíciles, medios y recursos disponibles en el contexto de la nueva cultura de la sociedad de la información y comunicación, sistemas de apoyo y colaboración tanto con la comunidad como con los profesionales de asesoramiento y asistencia externa, etc.).

No obstante, la preocupación en España por la formación psicopedagógica (y aquí deben buscarse las auténticas y más profundas raíces españolas de la actual preocupación por la formación del profesorado universitario), está ligada a la Institución Libre de Enseñanza, cuyos más insignes representantes (Giner de los Ríos, Cossío, Luzuriaga, Llopis, etc.) defendieron apasionadamente su necesidad. El célebre y paradigmático artículo de Giner: “Maestros y Catedráticos” (1925), es el mejor ejemplo del pensamiento institucionalista a este nivel y en él están las raíces de un movimiento pedagógico que está emergiendo con fuerza en la universidad española actual. Para Benedito (1992) la formación inicial del profesorado universitario se ha convertido desde hace unos pocos años en objeto de necesidad. De hecho, para algunos autores sería importante plantear como obligatorio un periodo formación inicial para poder acceder al cuerpo docente aunque nos encontramos ante un debate de posturas contrapuestas.

Si nos centramos en la universidad española, la preocupación por la formación psicopedagógica inicial y permanente de su profesorado se remonta, como recoge con

detalle Cruz Tomé (2000), a los primeros años setenta, época en que tuvieron lugar el “Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior” (Peñíscola, Castellón, 1971) y el Seminario Permanente “Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis” (1972), impartido y coordinado por Bousquet en las universidades españolas. Un poco más tarde (1978) el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid puso en marcha su programa de perfeccionamiento didáctico del profesorado, orientado tanto a la formación científico-tecnológica como a la preparación específica para la docencia. Por otra parte y como apunta De la Cruz (2000) es cierto que la formación y profesionalización del profesorado universitario no han sido tenidas en cuenta hasta fechas recientes en la legislación española, al contrario de lo que ha sucedido en otros niveles educativos. Para justificar esta afirmación, haremos una breve alusión a la LOGSE y, concretamente, al nivel de exigencias didácticas y psicopedagógicas que proponía para los futuros docentes, para darnos cuenta de cómo éstas van disminuyendo drásticamente a medida que ascendemos en el sistema educativo. Así, para acceder al puesto de profesor universitario, no se ha contemplado con rigor la necesidad del factor pedagógico.

Es importante resaltar que en la LOE, ya en el Preámbulo, se presta una atención prioritaria a la formación inicial y permanente del profesorado universitario, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.

Tradicionalmente, el dominio de la materia ha sido el fundamento de la enseñanza universitaria durante muchísimo tiempo, bajo el lema de que no se puede enseñar lo que no se sabe. Sin embargo, hoy no es suficiente con dominar los conocimientos, sino que debemos saber cómo transmitirlos de forma que se facilite la comprensión del estudiante, se hace necesaria la dimensión didáctica de los contenidos. En esta línea, Hernández y Sancho (1993) hacen las siguientes afirmaciones:

-No existe una relación directa entre los conocimientos disciplinares y las teorías implícitas de los docentes sobre los fenómenos que

sucedan en el aula y en el centro.

- Los profesores suelen tener dificultades para manejar lo que saben y cómo lo saben, de manera que es necesario comprender qué va a ser aprendido y cómo se va a enseñar.

- Las situaciones educativas son imprevisibles y espontáneas, lo cual dificulta la actitud reflexiva del profesor en la práctica de su clase, al tener que hacer frente a multitud de sucesos del aula de forma simultánea.

-Es necesario poseer recursos conceptuales y metodológicos como herramienta para entender e intervenir en la situación educativa, algo siempre complejo y difícil (p. 65).

Con estas reflexiones, consideramos como afirma De Vicente (1994), justificada la importancia de los conocimientos didácticos por cuanto significan identificar los campos de conocimiento y las características de la enseñanza a partir:

Del conocimiento de la materia, del curriculum, de los estudiantes, del contexto educativo y organizativo en el cual se trabaja; del conocimiento derivado de la propia práctica educativa durante el desarrollo profesional del profesor, y de las interacciones con otros (profesores, estudiantes, etc.) en un determinado contexto educativo, y del conocimiento personal del docente, fruto de sus creencias sobre la enseñanza, lo cual determina en gran medida lo que enseña y cómo lo hace (p. 21).

Desde este punto de vista, se considera que los conocimientos no son independientes de los valores, sino que están cargados de ellos.

Finalmente, todo lo expuesto nos lleva a considerar que la formación inicial del profesorado ha sido y sigue siendo un tema controvertido en relación al modelo, duración y contenidos en los diferentes niveles del sistema educativo.

2.2. La formación permanente del profesorado

Para Landshere (1977) la Formación del Profesorado es necesario situarla en el contexto único de la formación permanente. Dado que, según argumentación del mismo, la Formación del Profesorado se considera como una unidad continuada de formación, que tiene un comienzo que se prolonga durante todo el ejercicio profesional del profesor. La formación inicial y la formación continua, componentes de la educación permanente, se articulan funcionalmente sin ruptura metodológica. Esta

formación incluye, como expresábamos anteriormente, todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza.

Otros autores entre los que destaca Montero (1987), consideran que antes de llegar al continuo perfeccionamiento del profesorado es necesario comenzar por una Formación Inicial que puede estar interconectada con una Formación Permanente. “Un proceso de desarrollo profesional permanente que transcurrirá a lo largo de un conjunto de etapas supuestamente interrelacionadas” (p. 5).

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la Formación del profesorado es: “la acción y efecto de formar o formarse, entendiéndose por formar adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral”. Zabalza (1990) la define como “un proceso de desarrollo hasta alcanzar un estado de plenitud personal” (p. 201).

Carlos Marcelo entendía la formación en 1989 como:

El proceso mediante el cual los profesores y profesoras en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma crítica y reflexiva propicia la adquisición de conocimiento, destreza y disposiciones que contribuya al desarrollo de su competencia profesional (p. 30).

Por otra parte, Doyle en el año 1990 la concreta como: “Un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias” (p. 24). En este sentido, Imbernón (1999) comenta:

La formación siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación, ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizativo (p. 81).

Si consideramos qué tipo de formación permanente es más adecuada, la literatura científica es muy prolija y hay diversidad de opiniones. Así por ejemplo, Escudero (1993, p. 84) se decanta por una formación práctica, dando más importancia a la reflexión y la crítica pedagógica, y que exista una mayor cooperación entre los profesores, compañeros de un mismo centro, y además que sirva para un encuentro

necesario entre la teoría y la práctica; y entre formación, desarrollo e innovación o mejora del currículum escolar.

Por otra parte, Olaya (1999) afirma que:

Es la puesta al día en el oficio de enseñar y se orienta al conocimiento de las innovaciones que se producen en el ámbito de la Ciencias de la Educación o de cualquier otro área del saber necesaria para el ejercicio de la práctica educativa, así como mantenerse informado de las nuevas aportaciones, objetivos y cambios sociales que tienen lugar en nuestro entorno (p. 94).

A su vez, Paquay et al. (2001) la concibe como: “Organizar interacciones con el entorno para favorecer la modificación de los esquemas de partida del docente, y en darles a este la ocasión de poner a prueba otros esquemas durante la acción” (p. 151). Define asimismo, Imbernón (2007), la formación permanente del profesorado como: “Toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio” (p. 138). Más recientemente,⁹ y según las competencias que la LOE da a las Comunidades Autónomas, encontramos el concepto de formación permanente:

Se considera formación permanente el conjunto de actuaciones dirigidas al profesorado no universitario que promuevan la actualización y mejora continua de su cualificación profesional, para el ejercicio de la docencia y para el desempeño de puestos de gobierno, de coordinación didáctica y de participación en el control y gestión de los centros (art. 2).

También es importante resaltar el sentir del profesorado en ejercicio sobre la importancia de su formación permanente. Según un Informe ejecutivo de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012):

⁹ Orden de 08-10-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha por la que se regula la homologación, la convocatoria, el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario.

La formación permanente es considerada por el profesorado como una necesidad inherente a la profesión docente. Considera que la educación tiene que adaptarse a los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos ya que influye, de manera significativa, tanto en los contenidos como en la manera de enseñar. Por ello, el profesorado acude y demanda actividades de formación permanente que le ayuden a dar respuestas educativas en el contexto en el que desarrolla su labor. El profesorado entiende la formación como derecho y como deber (p. 38).

De cualquier manera, la formación permanente se refiere a las horas que el profesor ha de invertir a lo largo de toda su carrera profesional, para actualizarse en el conocimiento así como adquirir o perfeccionar capacidades, y que a veces conlleva como dicen Ferry y otros, un movimiento tanto de actitudes como de sus aptitudes para que pueda producirse el aprendizaje y la modificación o ampliación de esos esquemas de partida que posee ese profesorado en ejercicio. Tras todo este movimiento que ha de realizar el profesorado de modificación de esquemas, hay que dar un salto más, y es el que esas nuevas propuestas se concreten en su práctica, generando nuevas rutinas y prácticas, en el aula. Como afirma Gutiérrez (2005) “la formación permanente tiene su fundamento en el análisis y reflexión de la práctica docente y la posterior incorporación a la cultura profesional de elementos enriquecedores para la misma” (p.19). Esta formación se realiza, por lo tanto, “a lo largo de su actividad profesional” (García Llamas, 1998) marcando así una diferencia con otro tipo de formación. En esta visión de formación centrada en la actividad docente, que nos aporta García Llamas, nos indica que se trata de un proceso dinámico (Imbernon, 1993), ya que la profesión docente es dinámica, activa y se encuentra en un desarrollo constante, centrada en una praxis contextualizada que puede llevar al docente a un proceso formativo. Podemos considerar que la formación es una constante que facilitará las respuestas a un mundo cambiante como en el que nos encontramos.

Debemos ser conscientes de que en la actualidad hay distintas formas en la que se denomina e investiga en la formación del profesorado en ejercicio: perfeccionamiento, formación en ejercicio, formación continua, reciclaje, formación permanente, desarrollo profesional docente o desarrollo del profesorado.

Marcelo (1995) suele utilizar el término “desarrollo profesional” de los profesores. Plantea este término pues, según él:

Se adapta al concepto actual del profesor como profesional de la enseñanza, también, porque el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que parece que supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y perfeccionamiento de los profesores (p. 32).

Grau Company y otros (2009) añaden que

El término, desarrollo profesional de los profesores, presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, así como, ofrece un marco de implicación y resolución de problemas académicos desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado (p. 16).

Este tipo de formación la ha llegado a considerar García Llamas (1998) como: “un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento profesional en su tarea docente con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales” (p. 131).

En 1994, Imbermón la define como: “La actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (p. 13).

Hamberger (1998) a su vez, hace hincapié en que:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las entidades públicas y privadas encargadas de la administración de la educación. Por eso mismo, es necesario que periódicamente los profesores, con el auspicio de ellas, realicen actividades de actualización científica, pedagógica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en universidades y en empresas (p. 150).

Se trata por lo tanto, la formación del profesorado, de una actividad intencional, que está contribuyendo a la profesionalización del docente quién se ha de encargar de educar a las futuras generaciones (Marcelo, 1995). Es una actividad que parte del interés o deseo del profesorado, pero no se trata solo de una actividad individual, va más allá puesto que es un encuentro entre personas adultas, donde se producen interacciones tanto con el ponente como con el resto de profesores que asisten a la actividad, con la intención de que se produzca una mejora (cambio) a la vez que se provoca un

intercambio de experiencia, conocimientos, etc., que ayuda o facilita conseguir metas conocidas. Berbaum (1982) opina que:

Se llamará acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado (p. 15).

¿Podemos entender que si hay formación se produce un cambio?

Ese debe ser el objetivo ya que si aceptamos la definición de la UNESCO, se entiende por formación permanente del profesorado “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovarlos y con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad”.

De igual forma y para responder a esta pregunta hacemos nuestras las ideas de García Llamas (1998) cuando afirma que la formación del profesorado tendría que poseer las siguientes características:

Contemplar diversidad de intereses y necesidades; ha de ser flexible; diversificada, para atender a diferentes colectivos; vinculada a la práctica; adaptada a los constantes cambios; equilibrada en los contenidos y el componente didáctico; multiplicidad de ofertas y pluralidad de estrategias (p. 131).

En la Ley de Educación de Andalucía (2007), podemos encontrar, un paso más, cuando en el Capítulo II relativo al profesorado establece que:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado. A tales efectos, la Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas diversificada, adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros en este ámbito y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados (Art. 19.1).

Igualmente define que:

Las actividades de formación permanente del profesorado tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su

desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo (Art. 19.2).

Finalmente, hemos de concluir que se han usado varias concepciones diferentes para la definición de Formación del profesorado, entre ellas formación y desarrollo profesional pero para autores como Imbernón (2014, p. 181) son “dos caras de la misma moneda” y es necesario que ambos “se complementen y no se solapen”, pues además de la formación inicial y permanente que las personas realizan a lo largo de su vida, hay otros factores que facilitan o impiden que el profesorado progrese en su profesión como son: la demanda del mercado laboral, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, el salario, el clima laboral, etc. con el uso de ambos conceptos se entiende mejor la profesión y lo que supone la formación como un elemento más del crecimiento profesional y personal.

2.2.1. Modalidades de formación del profesorado

La formación permanente del profesorado requiere actuaciones, estrategias y modalidades muy diversas y altamente flexibles y adaptadas a las necesidades cambiantes del profesorado a lo largo de su vida profesional y a las demandas de los centros.

El término modalidad se puede definir como propone Fernández Tilve (2000):

Las acciones formativas son el conjunto de distintas modalidades formativas organizadas y planificadas con el objetivo de intervenir sobre un colectivo determinado...y estará constituida por: un conjunto de actividades de formación que responden a un objetivo y tiene una unidad de contenidos y organizativa (p. 19-20).

Imbernón (2007), por otra parte, entiende por modalidades de formación

Las formas que adoptan las actividades de formación en el desarrollo de los procesos formativos en virtud de unos rasgos que combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva); el nivel (organizadores, expertos, asesores, participantes...); el grado de implicación que se exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y la estructura interna de las sesiones y las estrategias preferentes con las que se desarrollan (p. 139).

Hemos de tener en cuenta que la finalidad de las modalidades de formación “es la actualización y perfeccionamiento, y deben ayudar al profesorado a crecer tanto personal como profesionalmente” (Fernández Tilve, 2007, p. 22), y la elección de una modalidad u otra dependerá del estilo o modelo formativo por el que opte la organización.

Según el Decreto 93/2013 de la Junta de Andalucía¹⁰

Las modalidades de formación del profesorado perseguirán el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales. Las estrategias formativas estimularán el trabajo cooperativo a través, fundamentalmente, de la formación en centros y de la autoformación, y tendrán en cuenta los distintos niveles de desarrollo profesional del profesorado (Art. 3).

Existen varias clasificaciones acerca de las modalidades de formación según se tengan en cuenta en estas acciones formativas el tipo de metodología, la temática que se desarrolla, los destinatarios de los mismos o el grado de participación o interacción. Siguiendo el análisis realizado por Yus (1992) podemos clasificar los sistemas de intervención en la formación del profesorado en las siguientes categorías propuestas por Imbernón (1994)¹¹

2.2.1.1. La exigencia de la presencia física del profesor

Modalidad no presencial: es la utilizada por la UNED, aquí podríamos añadir que con el avance de las Tecnología y la proliferación de internet se ha multiplicado la oferta de esta modalidad de formación a través de diferentes plataformas facilitando el estudio a distancia y abriendo las fronteras a la formación, se puede acceder a ella desde cualquier punto del mundo. A esta modalidad también se la ha llamado a distancia. Los cursos a distancia podrán incluir alguna sesión de carácter presencial para intercambio y

¹⁰ Decreto 93/2013, de 27 de agosto, (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 170, p.6-50 de 30 de agosto 2013) por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

¹¹ Imbernón (1994, p. 85-87) citando a Yus (1992)

comunicación de aprendizajes y experiencias.

Modalidad presencial: entre ellos los modelos de perfeccionamiento externo, con asistencia del profesorado de distintos centros a los que une un mismo proyecto y que realizan una formación en instituciones externas al centro de procedencia (pueden ser transmisivos mediante “expertos”, implicativos mediante “asesores-animadores” o autónomos, o sea, autoplanificados); y de modelos de perfeccionamiento interno, a partir de necesidades colectiva de un mismo centro educativo (p. 84-85).

Los cursos presenciales podrán incorporar un tiempo para llevar a la práctica los aprendizajes realizados, que no deberá superar el 25% del total de las horas del curso.

Modalidad semipresencial: es una nueva manera de formación. En su convocatoria deberán especificarse el número de horas de asistencia presencial y la propuesta de actividades (individuales o en grupo) que se van a llevar a cabo en la fase no presencial. También se establecerán los criterios de evaluación.

De hecho y en el Decreto de la Junta de Andalucía antes citado se establece:

Las actividades de formación permanente del profesorado podrán desarrollarse en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia y deberán incluir, en su caso, aplicaciones prácticas, mecanismos e indicadores de evaluación que permitan realizar el seguimiento y valoración de los objetivos individuales alcanzados, en relación con los resultados de aprendizaje previstos, y la incidencia de la formación en la práctica docente, así como estrategias de intervención que redunden en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.

Las actividades ofertadas en las modalidades semipresencial y a distancia se llevarán a cabo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y se realizarán a través de una plataforma virtual de aprendizaje que permita la comunicación entre el profesorado participante y de éste con el profesorado que dirija la actividad, el trabajo colaborativo, el envío y evaluación de tareas y actividades, la incorporación de herramientas para la autocorrección de actividades interactivas, el seguimiento de la actividad de las personas participantes y la utilización de mecanismos de evaluación.

2.2.1.2. Clasificación de la OCDE/CERI (1985)

Considera tres grandes grupos de formación.

- Cursos de larga duración: se trata de una formación individual fuera del centro educativo, con profesorado de diferentes centros, una duración de hasta 3 años y metodología basada en conferencias y trabajo en grupo.
- Cursos de breve duración: formación individual, ocasional, profesorado de diversos centros, hasta 12 semanas de duración y metodología basada en el estudio y simulaciones.
- Formación centrada en la escuela: Formación realizada en el centro con profesorado del centro y metodología basada en la observación y los proyectos.

2.2.1.3. Clasificación fundamentada en el papel de la persona, basado en la dicotomía técnico-humanista (García Álvarez, 1987)

- Tecnológicos: minicursos, microenseñanza, análisis de interacción, microsupervisión etc. basado en las competencias y en las destrezas docentes de enfoque tecnológico, focalizado en tareas que combinan formatos diversos dentro de la secuencia: teoría-demostración-práctica-devolución o retroacción-seguimiento/asesoramiento.
- Humanistas: Técnicas de grupo de encuentro o desarrollo del potencial. Posteriormente, se sitúa en este grupo la deliberación crítica, que pretende unir el desarrollo del curriculum con la formación y el desarrollo de la profesionalidad docente, considerando el desarrollo del curriculum como una investigación basada en la propia práctica.

2.2.1.4. Clasificación basada en el proceso comunicativo.

- Modalidad transmisiva: de carácter momentáneo y de corta duración, con un planteamiento de transmisión unidireccional de conocimientos. (Conferencias o ponencias son ejemplos de esta modalidad).
- Modalidad autónoma: Se basa en el auto-perfeccionamiento e intercambio de experiencias, aunque en casos concretos pueda necesitar el apoyo transmisivo. Ejemplo de esta modalidad pueden ser los Seminarios y talleres.

- Modalidad centrada en el medio escolar, con la intención de poner en práctica planes de formación concretos, para centros concretos diseñados por estos.

2.2.1.5. Clasificación basada en los contenidos del itinerario de formación.

Propuesta de Ferry (1991) recogida por Imbernón (1994):

- Centrado en las adquisiciones: basado en la adquisición de los conocimientos y los modos de razonamiento de las disciplinas para introducirse en su didáctica mediante simulaciones.
- Centrado en el proceso: aquí lo importante es realizar experiencias que enfrenten al profesorado con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades.
- Centrado en el análisis: ni las experiencias ni los conocimientos por sí solos sirven para dar respuestas a lo que ocurre en la educación. Por eso es necesario desarrollar la capacidad de observar y analizar situaciones.

2.2.1.6. Clasificación basada en el proceso evolutivo o itinerario.

Así la denomina Imbernón (1994, p. 87). Es una clasificación en la que también podemos añadir y distinguir la metodología que se emplea en cada uno de los modelos. Estos son:

a) Conferencias

Se trata de una disertación o exposición en público que realiza una persona experta sobre un campo científico o didáctico con el fin de enseñarlo o divulgarlo.

Es una modalidad formativa de carácter puntual cuyo principal objetivo es difundir contenidos sobre un tema monográfico previamente fijado, adquirir información sobre un área de interés determinada. Imbernón (1994) la definirá como una “acción concreta de información, pudiendo crear expectativas y que suministra información nueva” (p. 87). Igualmente Fernández Tilve (2000) considera que: “Es una formación puntual sobre aspectos muy específicos considerados de interés por el profesorado. Al docente se le brinda la oportunidad de profundizar en una temática específica” (p. 32).

b) Cursos

Imbernón (1994) los define como: “Tratamiento de aspectos prácticos, avanzando en la reflexión y análisis teórico. Supera la información para pasar a la fase de formación” (p. 87). Constituyen la única modalidad formativa dirigida a los profesores o profesoras de forma individual. El contenido de estos cursos se centra en el estudio de una materia concreta y sus implicaciones didácticas con la intención de adecuarlas al nivel educativo en el que se imparte la docencia. desarrollada durante cierto tiempo normalmente entre 20 y 30 horas de formación como mínimo. La finalidad principal de un curso es la transmisión de nuevos contenidos de carácter científico, técnico o didáctico a cargo de especialistas en cada materia.

Igualmente, Marcelo (1995) cita a Woodring, para definir un curso como:

Un grupo de personas participando en actividades estructuradas durante un período de tiempo específico para conseguir unos objetivos y realizar unas tareas establecidas de antemano, que conducen a una nueva comprensión y cambio de la conducta profesional (citado en Loucks-Horsley et al., 1987, p. 34).

Según Fernández Tilve (2000), los cursos, presentan una serie de características generales entre las que destacamos que facilitan la adquisición de conocimientos y destrezas que permiten mejorar la práctica docente; pueden plantearse problemas profesionales para los que no han tenido preparación en la formación inicial que les facilita la labor en el centro lo que repercute lógicamente en la validez del mismo. Por otra parte, estimulan la reflexión sobre la propia práctica educativa y pueden servir para la constitución de grupos de trabajo. Podemos resaltar que tienen el diseño que escoge la institución que lo convoca de acuerdo a la demanda o necesidades del profesorado. Igualmente la autora resalta un aspecto muy importante como es que:

Participan tres grupos humanos con funciones diferentes: los organizadores, que diseñan el proceso de formación y lo coordinan; los ponentes que intervienen como expertos aportando nuevas informaciones y propiciando dinámicas de trabajo participativas y el profesorado que opta por participar, y del que se espera un intercambio de experiencias y una reflexión sobre su praxis (p. 24).

Es la modalidad de formación más conocida y prácticamente la más realizada durante muchos años.

c) Seminario

Se considera como tal el trabajo desarrollado por un grupo de docentes en el que se inician en la investigación o en la práctica de alguna disciplina. Su objetivo fundamental es profundizar en el estudio de determinados temas educativos, tanto referidos a cuestiones científicas como didácticas, a partir de las aportaciones de los propios asistentes. Siempre requiere de la implicación de los miembros analizando contenidos y proponiendo iniciativas para profundizar en el estudio de determinados temas educativos que van surgiendo a partir de las aportaciones de los propios asistentes. La coordinación puede corresponder a uno de los integrantes del Seminario en razón de su conocimiento del tema, experiencia o especialización. Puede elaborarse material o proyectos y pueden contar con un asesor.

Se puede considerar según Imbernón (1994) a los seminarios de proyectos, como: “Un grupo de profesores parcialmente dependientes y coordinados normalmente por un asesor que establecen una implicación en un proyecto de trabajo” (p. 87).

Según Fernández Tilve (2000):

Participa un conjunto de profesores con cierta autonomía grupal, se apoyan en la formación entre iguales, y con la ayuda de un experto profundizan en un tema educativo. Así se desarrollan aspectos concretos de la labor docente: metodología didáctica, organización escolar, desarrollo curricular, materiales de trabajo, evaluación, etc. (p. 33).

Para la valoración positiva de los proyectos de trabajo han de considerarse, según esta autora una serie de aspectos como son:

- ~ Adecuación del proyecto de trabajo a los puntos establecidos por la convocatoria de la administración.
- ~ Rigor en la elaboración del proyecto de trabajo y en la concreción de los objetivos.
- ~ Idoneidad en la temporalización.
- ~ Posible relevancia innovadora.
- ~ Adecuación de la metodología.
- ~ Continuidad en la actividad
- ~ Gastos detallados (p. 35).

Es una modalidad de formación que tiene poca tradición y es bastante costosa en

cuanto al compromiso que han de adquirir los asistentes ya que para la evaluación se requiere una asistencia continuada y activa, que se reflejará mediante las actas de cada sesión y que deberá ser, como mínimo, del 85% del tiempo total de la actividad.

Terrón (2013, p.33) añade que los asistentes a los seminarios se encuentran interesados en la temática en la que participan, y va a describir la dinámica que emplean:

- ~ basada en la lectura de libros, documentos, etc.
- ~ intervención de una persona ajena al grupo
- ~ preparan documentos
- ~ elaboran documentos fruto del trabajo realizado
- ~ publicación del trabajo

La dinámica no finaliza aquí. Estos documentos se reparten entre los asistentes y a veces se continua trabajando sobre ellos, incluso en grupos distintos. Los seminarios suelen considerarse “como una de las formas más eficaces de perfeccionamiento” (Terrón 2013, p. 33).

Finalmente, es interesante considerar que esta modalidad de formación es clasificada por la Junta de Andalucía en la Orden de 15 de junio de 1993, como actividades de Autoformación, con las siguientes características (Cuadro 7).

Cuadro 7. Características de los Seminarios.

Formada por grupos de un mismo centro o de varios.
Trabajo de elaboración de proyectos y/o materiales curriculares, reflexión, intercambio de experiencias, debate interno, profundización y/o intervención ligada directamente a la práctica docente.
Autonomía en el diseño y desarrollo de la actividad con asesoramiento puntual de elementos externos.
Coordinación a cargo de una o dos personas.
Distribución temporal del trabajo a lo largo de un curso académico o periodo similar y con continuidad durante varios periodos. A lo largo de este tiempo los participantes, además del trabajo personal realizan reuniones conjuntas.
La evaluación de los participantes se realiza de acuerdo a las memorias finales que han de entregarse a la Administración.

d) Grupo de trabajo

El Grupo de Trabajo es la modalidad de formación con el máximo grado de autonomía y constituye un espacio de formación que posibilita la acción formativa conjunta de los equipos docentes de los centros alrededor de proyectos concretos

Está formado por profesores que pertenecen a uno o varios centros educativos, del mismo o de diferente nivel y que comparten determinadas inquietudes relacionadas con la elaboración y experimentación de materiales curriculares, la innovación o investigación centrada en diferentes fenómenos educativos o con el tratamiento didáctico de temas específicos. El objetivo fundamental es reflexionar, investigar y profundizar en un tema determinado de forma colaborativa. Se caracteriza por el máximo grado de autonomía. Como afirma Imbernón (1994):

Los profesores son totalmente autónomos de la asesoría externa y su misión va más allá de la elaboración de proyectos o materiales, llegando a establecer incluso procesos de experimentación en la práctica (p. 87).

Esta modalidad permite la formación entre iguales ya que todos los miembros participan en igualdad de condiciones a excepción del coordinador. Entre ellos, como apunta Fernández Tilve (2000), “se organiza y asumen responsabilidades, por eso potencia la autonomía de los participantes de forma que son agentes y protagonistas a la vez de su propia formación. Es una formación en equipo y colaborativa” (p. 36).

Además de la figura del coordinador, existe la de uno o varios expertos, que puntualmente, podrán participar según las necesidades que vayan surgiendo (Terrón 213, p.33). Su función es la de ayudar en la profundización de aspectos concretos, aclarar y sugerir ideas nuevas que ayuden en el proceso de estudio del grupo. Poseen además recursos materiales para la elaboración de documentos.

e) Talleres

Tiene como objetivo el aprendizaje a través de la experiencia ya que se trabaja prácticamente sobre los contenidos elegidos. Los profesores se reúnen periódicamente para elaborar materiales, estos materiales serán objeto de experimentación y utilización en el aula. Normalmente estos talleres están vinculadas a otras acciones formativas como los seminarios o congresos.

f) Formación en Centros

Es una modalidad de acción formativa que como asegura Imbernón (2007): “se realiza en la institución educativa partiendo de las necesidades y situaciones problemáticas del usuario de la formación y repercutiendo en la totalidad del centro. También denominada formación desde dentro” (p. 36).

Se cree que con esta práctica puede alcanzar una mayor eficacia la formación. García Álvarez (1993) señala al centro escolar: “Como el lugar idóneo para la definición de las necesidades y para el inicio de las actividades formativas pues existen grupos constituidos unidos a través del proyecto de centro” (p. 83).

De hecho puede afirmarse que se contextualiza la formación de acuerdo a unas necesidades sentidas por el centro, que parten del propio grupo de profesores o de la Comunidad Educativa pudiendo ser más efectiva la formación, sí se da respuesta a las necesidades planteadas, llegándose a producir cierta eficacia en la formación.

Por otra parte, la Junta de Andalucía, en las Instrucciones del 5 de Julio de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado para la formación en centros, cree necesario aclarar el concepto de acuerdo a las experiencias realizadas:

La formación en centros debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes e incluida en el mismo, que aglutine las demandas formativas de un amplio colectivo de profesores y profesoras, vinculadas a la búsqueda de soluciones concretas dentro del contexto del propio centro y a través de la realización de tareas específicas con incidencia directa en el trabajo de aula o del centro (p. 2).

Estas acciones formativas tienen que “ser producto de un análisis y una reflexión compartida sobre la práctica, con la intención de promover crecimiento y el desarrollo del profesorado”. Recomienda, la Dirección General de Innovación Educativa y formación del Profesorado, que se base en un aprendizaje cooperativo, en la autoformación y en la autoevaluación dirigida a mejorar la práctica docente.

g) Jornadas

Acción formativa que consisten en sesiones de trabajo bien sobre un tema monográfico abordando diferentes perspectivas con el desarrollo de conferencias,

ponencias o comunicaciones de personas expertas. También se pueden llevar a cabo exposiciones en las que los diferentes integrantes de la comunidad educativa presentan experiencias relacionadas con la educación, con el fin de que sean conocidas por el resto del profesorado, y del personal de administración y servicios y, en su caso, se puedan extender a otros centros educativos.

Fernández Tilve (2000) las define como:

Acción formativa de carácter intensivo generalizada y abiertas a todo el profesorado. Por su carácter informativo se conciben como un poderoso instrumento que invita a la reflexión. Constituyen un foro para las exposiciones de los Seminarios y grupos de trabajo, experiencias de innovación educativa, etc (p. 31).

Igualmente, López Blanco (2003) considera que: "es una formación que quiere cubrir un espacio de formación permanente que responde a las necesidades informativas y de documentación" (p. 8).

h) Congresos

Es una actividad constituida por diferentes conferencias académicas y otro tipo de reuniones donde se exponen investigaciones e innovaciones educativas con un fin de discusión, difusión o intercambio de conocimientos. Suele tener una periodicidad fija. Los congresos se identifican por el hecho de que los asistentes adoptan un rol interactivo participando activamente en ponencias, foros y debates. Son de carácter intensivo, al igual que las jornadas con quién tiene mucha similitud. Permiten el intercambio de experiencias educativas, el análisis de temas educativos en particular, el asesoramiento en aspectos curriculares específicos, etc.

g) Encuentros

López Blanco (2003) los define como:

Un formato de actividades de formación para el intercambio de ideas, materiales, experiencias, expectativas. Es un espacio de formación horizontal, un espacio abierto a la comunicación, que tiene como objetivo potenciar entre el profesorado la puesta en común de lo realizado y elaborado en un espacio del tiempo, en un aula y en un centro (p. 8).

Tienen como finalidad el intercambio de experiencias pedagógicas al reunir a varios profesores e investigadores en un periodo corto de tiempo, que ofrecen información especializada y actualizada. Durante este espacio de tiempo los docentes tienen la oportunidad de conocerlas, discutirlos. Es un espacio de comunicación, coordinación e intercambio. Según Fernández Tilve (2000) podemos encontrar varios tipos: symposiums, mesas redondas y debates. Con los symposiums: se posibilita el contraste de opiniones en torno a determinados problemas profesionales. Las mesas redondas: permiten el conocimiento de experiencias innovadora así como la profundización en un tema específico expuesto por diferentes expertos y con los debates se pretende analizar una temática específica. Los participantes dan a conocer sus opiniones y pueden discutir sobre el tema que se plantea.

Para concluir este apartado queremos resaltar el hecho de que todas estas modalidades están a disposición de las organizaciones para la formación del profesorado y como apuntan Fernández Tilve y Montero, (2007):

Difícilmente podemos afirmar que unha modalidade sexa mellor que outra, senón mellor para que. Así mesmo, ningunha das modalidades experimentadas ata o momento debéra ser considerada como unha foto fixa, invariable nas súas características; máis ben, a súa continuada experimentación, xunto á diversidade de contextos nos que esta se produce constitúe unha oportunidade excelente para observar o seu dinamismo e afondar no seu coñecemento (p.76).

Finalmente, es un hecho significativo que todas ellas van adaptándose a las necesidades formativas, a los nuevos tiempos, a los actuales recursos y a los contextos donde se desarrollan. No obstante, podemos hablar de la existencia de unas características comunes y generales en todas ellas, que siguiendo las ideas Fernández Tilve (2000, p. 21) podríamos resumir en que aportan información nueva de los campos de conocimiento sobre los que se trabaja; proporcionan estrategias didácticas al profesorado; conjugan aspectos teóricos y prácticos y realizan la evaluación de la propia actividad valorando su incidencia en su práctica docente.

2. 2.1.7. Clasificación según la temática desarrollada.

Dado el elevado número y el amplio abanico de temas que puede desarrollarse, se relacionan únicamente aquellas que se han tratado en las diferentes acciones

formativas que se han realizado. Para analizarlas, se agrupan, en las siguientes apartados:

1. Religión y valores

Se consideran en este apartado a las acciones formativas que abordan temas religiosos, ya fuesen sobre: curriculum, metodología, obtención de titulación (DEI / DECA) o recursos, así como aquellos que desarrollaban temas de valores (Finalidades educativas - donde ha de aparecer la idea de hombre que persigue el centro educativo, las áreas transversales - aquellos que atraviesan tanto todo el curriculum como las programaciones -, sobre la paz, convivencia, multiculturalidad, el medioambiente, etc.

Los valores que se han de trabajar están reflejados en la legislación educativa. Es una de las novedades que aporta la Reforma educativa, como afirma Esteban Frades (1996). Existe una relación entre los valores y los llamados temas transversales, González-Lucini (1993) piensa que están relacionados con los valores ya que “ hablar de transversalidad es hablar de valores”; aunque la palabra transversalidad es difícil encontrarla como tal en la legislación educativa actual. No obstante los valores aparecerán en toda la legislación española y se incorporan en cada una de las áreas o asignaturas.

Estos temas engloban varios contenidos que no se pueden vincular a un área concreta pero que, al tener que impartir una formación integral han de encontrarse en el curriculum, programación del centro y en la práctica docente. Estos temas son: educación moral y cívica, la educación para la salud y la educación sexual, la educación del consumidor, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación ambiental, la educación para la paz y la educación vial. Con estos temas se pretenden desarrollar los siguientes valores: vida, paz, salud, libertad, esperanza, respeto, ilusión, tolerancia, responsabilidad, justicia, solidaridad, igualdad, participación democrática. Por ello, se intenta formar al profesorado en ejercicio en estos temas, que no se han trabajado en la formación inicial.

Todas las leyes educativas que han desarrollado la educación obligatoria, tienen como finalidad el desarrollo de la personalidad del alumnado, no se centran únicamente en su aspecto académico, no se trata solo de adquirir conocimientos o competencias. Va más allá. Por eso desde la escuela se han de formar personas capaces de vivir en la sociedad desde la tolerancia, la igualdad, la participación, la convivencia, la pluralidad,

la solidaridad, etc. Son valores que forman y hacen posible nuestra sociedad actual y sientan las bases de la del futuro. Potenciando estos valores desde el sistema educativo se pretende crear una sociedad avanzada que intenta mitigar la desigualdad y discriminación de cualquier tipo (social, sexual, religiosa, etc.) generando hábitos individuales y colectivos así como actitudes de convivencia, respeto, etc., dentro del marco de nuestra Constitución y de la LODE, dentro de una dimensión moral intentando propiciar la dimensión ética del alumnado.

Se ha considerado por algunos autores como una ampliación de las funciones de la escuela como agente socializador, de acuerdo a las demandas sociales y más en este momento donde la familia, en algunos casos, se inhibe de su labor educativa. Esto ha hecho que cualquier problema que se esté dando en la sociedad se remite al centro (a la escuela), al sistema educativo, como contenido a desarrollar para paliar esa falta de formación en la familia.

Por lo tanto, lo evidente es que el profesorado ha de trabajar estos temas en el aula, en la escuela, ha de introducirlos en su día a día y para ello, el profesorado, ha de formarse en la manera más adecuada de realizarlo. Además cada ley pone el acento en el desarrollo de valores que son necesarios para los nuevos individuos que se va a incorporar a la sociedad. Y el que forma a estos nuevos individuos es el profesorado.

2. Curriculum y Áreas

Las modificaciones introducidas por la legislación, tanto en el curriculum como en la organización por áreas de las asignaturas o materias, hace precisa la actualización pedagógica del profesorado. De hecho, los cambios que se introdujeron con la LOGSE fueron significativos y sentarían las bases de nuestro actual sistema educativo.

En este bloque se han incluido todas las acciones formativas que iban en la línea de una actualización curricular, programación, niveles de concreción en un ámbito general o ya concreto de las diferentes de áreas.

De forma análoga, con la LOE y la LOMCE, se vuelve a tener necesidad de una formación en competencias, en metodología cooperativa, así como en la nueva organización de asignaturas, su nueva división en troncales, optativas o de especialidad, la división en dos de la asignatura de Conocimiento del Medio (Ciencias Sociales y ciencias Naturales) y el nuevo concepto de emprendedores.

En Educación Infantil, etapa no obligatoria pero que regula la ley LOGSE por

primera vez, hallamos las siguientes áreas: Identidad y autonomía personal, medio físico y social, Comunicación y representación. Además se incluye los requisitos de especialización en Infantil para poder trabajar en este nivel educativo. En la legislación actual, con la LOE y la LOMCE, esta etapa mantiene su carácter educativo y voluntario desde los 0 a los 6 años. Está dividida en dos ciclos y su finalidad¹² será la de “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”. Los contenidos se organizarán en áreas que se corresponderán con la experiencia y el desarrollo infantil, a través de actividades globalizadas, fomentándose la Lengua Extranjera así como una aproximación a la lectura y la escritura, las habilidades numéricas básicas, las TIC y la expresión visual y musical. Los contenidos educativos los establecerán las Administraciones Educativas y la metodología será a través de la experiencia, las actividades y el juego, siempre en un ambiente de confianza y afecto, fomentando así su autoestima e integración social (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2006).

En Educación Primaria, en la LOGSE, encontramos: Conocimiento del Medio, Educación Artística (Plástica y Musical) Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Religión.

Con la legislación LOE y LOMCE se volverá a modificar este panorama, como ya hemos mencionado anteriormente. Las asignaturas se organizarán en Troncales (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y primera lengua Extranjera); Específicas (Religión, Educación Física y Valores, culturales y sociales, Educación Artística y una Segunda Lengua Extranjera) y de Especialidad (lengua Cooficial y un área más que establezca la CC. AA, u oferta de los centros)¹³.

En Educación Secundaria se establece, con la LOGSE:

- ~ La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), organizada desde los 12 a los 16 años y con las siguientes materias: Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ética, Educación Física, Ciencias Naturales, Educación Plástica y Visual, Música, religión, tutoría, así como

¹² Título I, Capítulo I, sobre la Educación Infantil en la LOE

¹³ Título I, Capítulo II de la LOMCE

un bloque de materias optativas.(Segunda Lengua Extranjera, Refuerzo de Lengua y Matemáticas, Métodos de la Ciencia...).

- ~ El Bachillerato se organiza con diferentes opciones (Científico-Técnica, Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias Sociales y Artes) y diferentes modalidades cada una de ellas vinculadas a las diferentes carreras universitarias.

Cada modalidad está organizada en Materias comunes en cada curso, en las materias propias de la modalidad y en materias optativas.

- ~ En la Formación Profesional se constituye en diferentes grados, desde el grado medio al superior, con diversas ramas que, de acuerdo a las necesidades sociales, podrán ir cambiando, generando nuevas profesiones que promuevan, reemplacen y suplan las necesidades laborales y empresariales.

Esto cambios requiere no solo la adaptación del profesorado a las nuevos contenidos y forma de trabajar sino también la exigencia de una nueva titulación que habilite como profesor especialista en Educación Infantil, Educación Musical, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, son nuevas especialidades que requieren una titulación oficial y universitaria y con las que se pretende dar respuesta a las nuevas necesidades del sistema educativo.

Además de los cambios en titulación, metodologías, contenidos, funciones del profesorado, etc. habría que añadir el aumento o disminución de horas asignadas por la Administración, en el Decreto correspondiente a cada una de las áreas, materias o asignaturas, teniendo que adaptar el curriculum así como su metodología a esta exigencia horaria.

En la actualidad la ley de Educación (LOMCE), ha modificado la organización de esta etapa, desde su propia estructura. En estos momentos:

- ESO¹⁴: formada por dos ciclos. El primero compuesto por tres cursos y el segundo, de uno, con carácter propedéutico. Esto propone cambios sustanciales con las asignaturas, la evaluación...
- Bachillerato¹⁵: dos cursos, con tres modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias sociales y Arte, vinculada a diferentes carreras universitarias.
- Formación Profesional¹⁶: Ciclos Formación Profesional Básica, Ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior, unido al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Todo esto hace que el profesorado, ante los cambios que propugnan las reformas educativas, tenga que actualizarse tanto desde el punto de vista científico como didáctico incorporando a su acción docente los avances que proponen las diversas investigaciones en estos campos.

3. Informática y Tecnología de la Información y Comunicación

Se incluyen todas las acciones referentes a la formación del profesorado para el manejo y posterior utilización de los recursos informáticos. Se establecían dos tipos de cursos: en primer lugar, los dedicados a saber utilizar un programa informático preferentemente un procesador de textos, creación de dibujos, presentaciones, etc. Posteriormente, una vez que el profesorado está convencido de su utilidad y que los recursos didácticos informáticos se van desarrollando se familiariza al profesorado con aquellos que podían ser utilizados en el aula, el centro o el departamento.

Esta formación es imprescindible ya que la LOE introduce dentro de las funciones del profesorado: La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza (Art. 91, l). Esta función se verá reforzada por un Decreto de la Junta de Andalucía,¹⁷ que concreta las funciones y deberes del profesorado donde incluye: “El conocimiento y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta habitual de trabajo” (Art.7, n).

¹⁴ Capítulo III de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2014)

¹⁵ Capítulo IV de la LOMCE

¹⁶ Capítulo V de la LOMCE

¹⁷ Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. BOJA 139 de 16/07/2010

Barroso Osuna (2005) comenta que “en los centros educativos se está aceptando bien esta incorporación”. De manera que el uso de estas tecnologías, facilita el trabajo no solo del profesorado, sino de todos los miembros de la Comunidad Educativa que participa en el centro. El personal de gestión del centro, el personal de Administración y el profesorado han visto un beneficio en sus tareas más burocráticas, en la presentación de sus trabajos pero para ello se han de formar en el manejo de las TIC. Los primeros cursos desarrollados se han dedicado a la formación en el uso y manejo de diversos programas informáticos. Para Barroso Osuna (2005), “su incorporación en los centros no actúa tanto como motor de cambio, sino más bien como elemento que lo hará posible”. Durante la década de los años 90 la formación en este tema se convierte en un elemento de necesidad, pues vamos hacia un nuevo modelo social, el llamado “Sociedad de la información”. Estos cambios esperados en la sociedad no se producen de una forma espontánea sino que habrá que tener en cuenta la formación docente, aspectos organizativos, metodológicos, así como una inversión en equipos y software, transformación de espacios y flexibilidad de agrupamientos.

Coll, Mauri y Onrubia, (2008) proponen que:

Las TIC se deben incorporar con el fin de hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los recursos y posibilidades que ofrecen estas tecnologías (p. 96).

Coincidimos, por otra parte con Coll y Rodríguez (2008) cuando afirman que la alfabetización digital es “un elemento que atraviesa transversalmente prácticamente todas las áreas o ámbitos de aprendizaje del curriculum escolar, obligando a revisarlos o ampliarlos” (p. 343). En esta misma línea Rueda (2007) señala que es una tarea compartida por todas las áreas:

El hecho de que las diferentes disciplinas del conocimiento tengan relaciones ineludibles con la tecnología y que ésta, a su vez, integre en sus producciones y conocimientos campos de estudio de diverso índole, permite pensar, como aventura prometedor, acciones pedagógicas que rompan con la compartimentación escolar, al integrar significativamente saberes en torno a problemas surgidos de la cotidianidad y el entorno, próximo y lejano, de los actores escolares (p.106).

De hecho, las TIC son el gran motor de la revolución que está provocando la aparición de una nueva sociedad que según González (2004) viene determinada por:

Los cambios derivados de la globalización que inciden en la economía y por tanto, en el mercado de trabajo. b) Las innovaciones tecnológicas que inciden en la competitividad y en la cualificación y c) La información, con incidencia en la velocidad de las transformaciones y en el rápido crecimiento del conocimiento (p. 60-61).

Por tanto, es indiscutible que la sociedad de la información debe ir evolucionando hacia la sociedad de la formación.

4. Evaluación

Clasificamos en este apartado todas aquellas acciones formativas que trataban específicamente del tema de evaluación en los diferentes ámbitos y niveles educativos, el plan de evaluación del centro y su proceso en el alumno, el aula y centro ya que la evaluación se entiende en un sentido amplio, tanto del aprendizaje del alumno, como de la organización del centro educativo, del funcionamiento de los diferentes órganos de gobierno, como del propio Sistema Educativo, debe estar centrada en su mejora que facilita el proceso hacia la calidad.

Ya Hopkins (1988) señalaba que la evaluación debe ser una actividad que se utilice para la mejora de aquello que venimos haciendo. Esta actividad, que nosotros hemos iniciado de acuerdo a nuestros intereses; ha de ser analítica y crítica, siendo un reflejo de nuestra inquietud de mejora profesional. Esta inquietud parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que nos vemos inmerso; proceso, durante el que no estamos solos por lo que es, realizado en equipo. Evidentemente podemos pensar que evaluación y calidad van unidas en este proceso de mejora iniciado por los centros educativos.

Por otra parte, en el preámbulo de la Orden de 6 de septiembre de 1996 de la Junta de Andalucía¹⁸ se establece específicamente:

¹⁸ Orden de 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de los centros docentes de niveles no universitarios sostenidos con fondos públicos (BOJA de 5 de octubre de 1996)

Asimismo, planificar□ la realización de actividades de formación específicas sobre evaluación, a través de los Planes Anuales de Formación de Profesorado, en sus diferentes niveles regional, provincial y comarcal (Art.16.2).

5. Innovación, actualización didáctica y pedagógica

En este apartado se agrupan todas las acciones formativas que se han organizado dentro de las nuevas corrientes pedagógica, aquellas que se consideraban las nuevas líneas de actuación, nuevas metodologías, nuevas visiones de la escuela, nuevas formas de estar en el aula, el profesor como mediador, creatividad, Psicomotricidad, rincones, programas de enriquecimiento instrumental, dinámicas de motivación, estimulación precoz.

Todos estos temas, como apunta Campos Barrionuevo (2012), “se suele asociar al cambio educativo pues supone una mejora, una alteración de las prácticas educativas anteriores” (p. 112). Para que todo cambio –innovación implique una mejora, han de ser modificaciones que satisfagan tanto en el centro como en el aula. Estas innovaciones, para que se mantengan en el tiempo, conllevan una propuesta planificada de las prácticas docentes para una mejora de las ya existentes. No podemos desdeñar, y más en el momento en que transcurre este estudio, que muchas de estas van ligadas a las modificaciones legales que desde el gobierno se realizan en el sistema educativo: a partir de los años 90 con la LOGSE (que ya en su título cuarto aparece la innovación e investigación educativa), la LOCE (2002) (desde su propia denominación nos indica que se centrará en la calidad de la educación y en la mejora del Sistema Educativo) y posteriormente con la LOE (2006) como apuntábamos anteriormente, donde entre las funciones del profesorado incorpora “la de investigación, experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza” (art. 91.1 apartado 1) haciendo referencia clara no solo a la formación sino también a la innovación. Además de este impulso por parte de la legislación vigente, España se encuentra, tras la Constitución, “abierta” a todas esas corrientes pedagógicas que llegan de Europa y América dentro del campo educativo (Dewey, Freinet, Montessori, etc.).

Pero, no podemos olvidar que para que se produzcan estos cambios ha de existir un compromiso “en mejorar lo que se hace” por parte del docente (Campos Barrionuevo, 2012, p.113), cosa que se presupone en todo docente, y que ha de ir

apoyada por la formación que se precise. Esto es clave, y sin ello la innovación no se producirá. Ya lo apunta Ramos Sánchez (2008) cuando expone que se le ha concedido mucha importancia:

A la política educativa y a los equipos directivos a la hora de poner en marcha las innovaciones, pero realmente es el profesorado en última instancia, el protagonista y el centro del desarrollo del currículo (p. 10).

El profesorado es el protagonista pero la incorporación de estas innovaciones al centro no dependen solo de voluntades individuales, ha de implicar todos sus miembros en dinámicas de trabajo y compromiso que capaciten al centro para autorenovarse, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando parte de la cultura organizativa del centro escolar.

Como apuntan Morales Lorenzo et al. (2005) la innovación es un concepto que va asociado al cambio educativo y que como cualquier modificación no evolutiva, la intencionalidad es su rasgo fundamental. Esto se ve comprometido por diferentes dimensiones: política, tecnológica, situacional y personal o biográfica.

Finalmente, hemos de insistir en que el desarrollo de las Didácticas Específicas debido al impulso de la investigación realizada durante estos años en estas áreas de conocimiento hace necesaria una actualización del profesorado formado en el tercio final del siglo XX para que sea capaz no solo de incorporar las nuevas propuestas metodológicas sino también de fundamentar los procesos de aprendizaje en los dictados de las diferentes didácticas especiales.

6. Tutoría y orientación

Constituye este apartado tanto los temas propios de tutorías y orientación como aquellos que pueden servir a los orientadores para facilitar la formación del profesorado en las nuevas tendencias educativas así como en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

En la Ley General de Educación del año 1970, antes de la promulgación de la Constitución se pretende una atención adecuada del alumnado, con esta ley se pretende aumentar el número de alumnos que acuden a la educación obligatoria, desarrollando aspectos de la enseñanza tradicional, sobre todo los que garantizaban la enseñanza de unos contenidos científicos, así que la práctica del profesorado se centraba en un

modelo didáctico donde la materia de cada asignatura era lo fundamental y prioritario. El papel del profesor y del alumnado se caracteriza por un método centrado en lo académico y en la transmisión de los contenidos aunque el profesorado realizaba algunas actuaciones como la tutoría o el apoyo como algo excepcional.

La LOGSE (1990), hace hincapié en la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado, sobre todo en lo que se refiere a las distintas opciones y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones (Art. 60. 2).

Asimismo esta Ley concretará en el Cap. IV, las funciones del Profesor tutor entre las que destacamos:

- a) Orientar el aprendizaje de los alumnos.
- b) Cumplir el plan de acción tutorial aprobado por el claustro.
- c) Coordinar, junto con el profesorado de apoyo y, en su caso el orientador, las adaptaciones curriculares y la intervención educativa con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales (Art.180).

Más tarde y en el Real Decreto 919/1993, queda claro que “la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente” (Título III. Capítulo IV, Artículo 73.punto 1). Posteriormente en el artículo 74, punto I se especificarán las funciones del tutor. Se aprecia la evolución en las funciones del tutor, no solo manteniendo las propias del profesorado sino intentando facilitar con ellas el impacto de la escuela en los menores, aportando mejoras para su integración, siendo enlace con la familia.

Igualmente la LOE, entre otras, asigna las siguientes funciones: la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias y la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

Por otra parte y una vez que la mayor parte de la de la población es edad escolar está escolarizada y que hay ya generaciones que han pasado por este sistema educativo, aparecen otra serie de preocupaciones como es la calidad del sistema educativo. Tras la

LODE, la LOGSE apunta nuevas finalidades, más centrada en la persona y en su desarrollo personal.

Como afirma Quintana Cabanas (2004), "las funciones tradicionales del maestro han sido la de enseñar y la de educar" (p. 25). Para poder ejercer esta función de educar, sobre todo en la etapa de desarrollo personal del alumnado como es la educación Obligatoria, el profesorado necesita formación y orientación. Este autor identifica entre todas estas funciones la de tutoría con la de educación y esto supone que el maestro debe programar objetivos y actividades específicas, para trabajar el desarrollo del alumno en todas sus facetas: personales, afectivas y emocionales, conductuales, etc. buscando siempre una educación integral que desarrolle su personalidad, sus capacidades creativas y espíritu crítico, es decir, una educación holista, completa.

De hecho, ya la LOGSE en su artículo 60 establece que la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la acción docente, correspondiendo a los centros educativos la coordinación de estas actividades (a través del POAT, Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo). Recordando además que cada grupo de alumnos ha de contar con un profesor tutor.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, en su artículo 11 habla de la importancia de la acción tutorial como base orientadora del proceso educativo tanto individual como colectivo del alumnado, coordinando a todo el conjunto de profesores que intervienen en ese curso, así como manteniendo relación permanente con la familia.

La LOE, en su artículo 18, punto 6, ratificará la importancia de la acción tutorial en el proceso individual y colectivo del alumno, donde se puede dirigir y orientar su aprendizaje, apoyando su proceso educativo en colaboración con la familia (Título III, capítulo I, punto c). Todo esto se recogerá en el Proyecto Educativo, de acuerdo al contexto y comunidad educativa donde está ubicado el centro, respondiendo así a las necesidades particulares de cada colegio y alumnado.

En el siguiente desarrollo normativo aparecerá el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, donde vuelve a especificarse las funciones del tutor.

Por otra parte, ya en el Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, así como en su promulgación, encontramos que “la acción tutorial orientará el proceso individual y colectivo del alumnado” (LOMCE, artículo nueve, punto 5).

Todas estas funciones asignadas por la legislación educativa (Administración Educativa) han de relacionarse con las funciones que socialmente se le asigna a la escuela (Beas Miranda, 2010).

Tras este recorrido sobre la evolución en la legislación de la acción tutorial, vemos la importancia de completar la formación del profesorado en aquellos aspectos que son relevantes para ejercer la función tutorial tanto con el alumnado como con las familias. Este último aspecto, la conexión con la familia y el trabajo conjunto, se revela como un gran ámbito de trabajo en la actualidad.

7. Atención a la diversidad y educación especial

El concepto de diversidad (Escamilla, 2006):

Engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con los recursos del centro, tanto personales como materiales organizativos (p.101).

La atención a la diversidad supone un reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado que tenemos en nuestras aulas, y supone el buscar estrategias para que todos aprendan y logren obtener la titulación obligatoria. Podemos ver un precedente en la LGE (1970) con el principio de igualdad de oportunidades. Igualmente, la atención a la diversidad es un punto importante en la LOGSE. De hecho, la obligatoriedad, la comprehensividad, y la gratuidad son aspectos centrales en esta ley.

Como afirma Escamilla (2006) “El Sistema Educativo debe proporcionar oportunidades a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho a la educación de todas las personas” (p. 115). Por ello y siguiendo al mismo autor:

Se “cree necesario” dotar a todos los ciudadanos de una educación básica. Esa comprehensividad hay que hacerla compatible con esa atención a la diversidad, sobre todo en la Secundaria (p. 121).

Finalmente, hemos de tener presente que al ser una escuela para todos, la

diversidad del alumnado ha de ser atendida y para ello la normativa se centra en la elaboración de una serie de medidas para la atención a la diversidad del alumnado que cursa dicho periodo educativo; unas son de carácter general, y otras específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este apartado se reúnen todas las acciones formativas sobre atención a la diversidad desde el mismo concepto, filosofía, problemas de aprendizaje, la realización de las medidas de atención (refuerzo, apoyo, adaptaciones curriculares, diversificación curricular, logopedia, etc.).

8. Gestión, Equipos Directivos y Organización

Se incluyen todas las acciones formativas organizadas para formar a los Equipos Directivos sobre el Liderazgo, la Gestión de Recursos humanos, Dirección, presupuestos y previsión, la organización de la Secundaria, la nueva estructura del Sistema Educativo, competencias y funciones de los órganos de gobiernos de los centros..

Como apunta Trechera (2003):

Los directores han existido siempre pero evidentemente el contexto condiciona los nuevos modelos legislativos de organización docente. Esto a ha provocado el planteamiento de nuevas demandas que no podían haber sido resueltas con anterioridad. Durante mucho tiempo no existía el problema ya que era una función realizada por alguien que tenía legitimidad, bien social o administrativa, para llevar a cabo dicha actividad. En los colegios públicos se seguía un cierto sistema de acreditación. En los privados no había ningún problema, la dirección era ejercida por algún miembro de la institución, en su mayoría religioso que ostentaba la titularidad del centro (p. 134).

Los años finales del siglo XX, objeto de nuestra investigación, son años de continuo cambio. Hemos pasado de una dictadura a una democracia donde se exige una participación de la ciudadanía. La legislación educativa recoge estas dimensiones y otorga mayor participación a la comunidad educativa. De hecho a partir de la promulgación de la LODE en 1985, la selección del director va a recaer en la comunidad educativa a través del Consejo Escolar. Anterior a esta fecha, de 1970 a 1980, había directores elegidos por el claustro y otros a través de oposición o

nombramiento del cuerpo de directores. En 1980, con la LOECE se instaura la selección por concurso de méritos y designación por la Administración, que da lugar a elección de directores voluntarios designados según la legislación y directores designados por la Administración ante la ausencia de candidatos (Trechera, 2003). Como ya se comentó anteriormente en los centros concertados y privados la dirección la ejercía algún miembro de la institución, siendo designado por la titularidad de la misma. En la actualidad, y como señala Trechera (2003):

Esta circunstancia ha cambiado tanto en los centros públicos, con la incorporación de modelos más participativos, como en los centros privados en los que nuevas variables propias de su idiosincrasia (pocas vocaciones), han traído como consecuencia que se replanteen la incorporación de seglares a la dirección (p. 4).

Todo ello exige la formación del personal que se va a hacer cargo en los centros. Hay que incluir la necesidad de una formación para ejercer un liderazgo no solo en la gestión, sino también educativo.

Hemos de resaltar que como señala Sabirón y Bernal (1988) los equipos directivos, tras la LODE han de responder a tres cuestiones claves: coordinación, dinamización e innovación.

De hecho, la mayor participación en la toma de decisiones necesita una estrecha coordinación para hacer efectiva la organización en la institución. El equipo directivo será el encargado de aglutinar diferentes aportaciones de la Comunidad Educativa para las actuaciones que se llevarán a cabo. Como ellos afirman:

Tendrán además que “ser capaces de promover y dinamizar procesos contrarios a las rutinas institucionales” así como a los miembros de la institución, generando dinámicas facilitadoras de nuevos espacios de gestión participativa. En relación la innovación, será una de las funciones del equipo directivo la de ajustar los procesos organizativos para que se pueda producir el cambio. Se ve al equipo directivo como un órgano capaz de impulsar el cambio en los centros educativos, generando procesos que lo desarrollen así como motivando a los miembros de su comunidad educativa (p. 104).

Para llevar a cabo todas estas funciones hay que formarse, mantener una formación continua que facilite una adaptación al cambio tanto legislativo, pedagógico

didáctico como en el desarrollo de las organizaciones. Es por ello, que, Sabirón y Bernal (1988) hablan de la profesionalización de esta función como director escolar, a través de una titulación específica que facilitase la preparación para asumir este papel en la escuela.

La visión de las tareas que ha de desempeñar un directivo y de cómo ha de llevarlas a cabo en su centro ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades cambiantes así como ritmo acelerado de la sociedad en la que nos encontramos. Se pasó de la figura del director representante de la institución, controlador del desarrollo de las enseñanzas y que atiende a un grupo de alumnos, a un estilo de liderazgo compartido (Álvarez, 2003).

Hemos de considerar que los directivos como líderes son los encargados de guiar a su personal para lograr los objetivos que ayuden al buen desarrollo de la vida en el centro. Para ello la dirección tendrá que planificar, organizar, gestionar y controlar a su equipo. Igualmente, hemos de tener en cuenta que trabajar en equipo supone, escuchar, dinamizar, coordinar al personal del centro y a la comunidad educativa a la vez que buscar un adecuado desarrollo organizativo.

Por lo tanto, la dirección debe preocuparse por la existencia de la organización informal dentro de su centro y de sus implicaciones para conseguir los objetivos que se marcan. Tanto en la organización informal como en el momento del trabajo en equipo, las relaciones interpersonales son fundamentales, como demuestran las investigaciones que comenzó Elton Mayo (1927- 1932) y que dieron lugar a los modelos humanistas en la organización.

De hecho, que un Equipo Directivo conozca la importancia así como la forma de manejar las relaciones y emociones de los miembros de su comunidad, puede reducir los conflictos, motivar a su personal y así facilitar la consecución del Proyecto Educativo.

Peiro en 1986 apuntaba que :

Los fines u objetivos individuales pueden ser congruentes o conflictivos con los fines organizacionales. Si predomina la congruencia entre ellos, los grupos informales no sólo permitirán una mejor consecución de los fines individuales, sino que contribuirán a la consecución de los de la organización. Si predomina el conflicto,

ambas estructuras organizacionales (formal e informal) estarán también frecuentemente en conflicto (p. 236).

Por otra parte, ¿qué tareas debe realizar un director? Antúnez, en 1991 (citado en Carrasco, et al. 2013, p. 132) enumerará 127 tareas que, a su juicio ha de desarrollar un director, posteriormente las agrupará en los siguientes 7 bloques: Personales; interpersonales ; de información y comunicación; relativas a actividades centrales de la organización; de gestión de recursos; de innovación y de contingencia

Avanzamos hasta el perfil del directivo comprensivo e integrador que aportan y coinciden tanto Antúnez (1994) como Delgado (1991). Para ambos se concreta en las siguientes dimensiones (citado en Carrasco, et al, 2013):

Una dimensión técnica, puesto que planifica, reparte tareas y controla el proceso y los resultados. Una dimensión humana, pues motiva a los demás miembros de la organización, anima a los grupos y se comunica con ellos. Una dimensión pedagógica, cuando propone y sugiere iniciativas relacionadas con metodologías de aprendizaje y coordina grupos de trabajo. Una dimensión simbólica y cultural en el momento que refuerza o cambia los valores que son compartido o ejerce influencias sobre los hábitos y normas que proporcionan al centro una identidad. Una dimensión política, ya que media en los conflictos y conduce las negociaciones entre los grupos para unificar metas (p.134).

Campo en 2004 aportará una visión más práctica del director ideal, desde el ámbito competencial. Presenta 23 competencias y las agrupa en cuatro categorías: cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo, y técnicas de gestión. Continúan, en la actualidad, las investigaciones en este ámbito, centrándose en esta línea competencial, abriéndose nuevos campos o posibilidades de formación de directivos de acuerdo a sus necesidades en el desempeño su profesión (Teixido, 2007).

Lógicamente, es importante, el estudio y la profundización en la relaciones interpersonales para la dirección de un centro, es una dimensión a profundizar, pues en definitiva el director depende de su equipo para poder llevar a cabo el proyecto educativo de su centro.

Esto queda patente con la nueva legislación donde entre las competencias se insiste en esa dimensión relacional sobre todo en el artículo 132 letras f y g, del capítulo IV de la LOE y en el ochenta y uno letras f y g de la LOMCE, aunque implícitamente está

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

Ambas leyes especifican claramente cómo hacer la gestión escolar efectiva, recordando las competencias humanas y de liderazgo tan importantes para conseguir las metas propuestas en su centro a través de promover, mostrar interés, capacidad de escucha, motivador, inspirador, organizar, delegar y generar la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa (Gayán Sanz, 2013).

9. Calidad

La LOGSE, y a partir de ella toda la legislación educativa, dedica un título específico a este tema en el ámbito educativo. En su preámbulo:

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples efectos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación.

Igualmente, en todo el Título IV aparecerán los principios de calidad que deben regir en el sistema educativo. Con posterioridad se promulgará la Ley de Calidad del Sistema Educativo de 2002, como resultado de la importancia social que se da a esta

cuestión y de la cual la escuela no puede quedar al margen. Este paradigma va evolucionando desde el área de la gestión empresarial y desde ahí pasa a los colegios.

Basa sus planteamientos en los resultados que las organizaciones desean obtener así como en los procesos que para ello han de realizar. Son procesos centrados en el liderazgo y en el espíritu emprendedor, dos de las características más importantes en el ejercicio de la dirección escolar. Entendiendo por “liderazgo”, según Garagorri (2009):

La capacidad de dinamizar e influir en los comportamientos de los individuos y equipos para conducirlos hacia los resultados de acuerdo con un determinado fin; y por “espíritu emprendedor” la capacidad de transformar las ideas y proyectos en actos (p. 52).

Bajo estos principios y dentro de este paradigma, encontramos tres corrientes: la Gestión de Calidad, las Escuelas Eficaces y la teoría Z de Ouchi.

Dentro de la Gestión de Calidad aparece la idea de excelencia con la llamada Gestión de Calidad Total. Será Gento Palacios, en 1996, quién propone un modelo propio, trasladando estas ideas de las organizaciones empresariales a las instituciones de escolares. De esta forma y siguiendo sus indicaciones se podrán convertir en Centros Educativos excelentes; a través de los sistemas de calidad Total, teniendo como base el liderazgo, la metodología y el Proyecto Educativo pero sin olvidar la implicación de toda la comunidad educativa.

Esta parece ser la idea que desde FERE se desea transmitir y formar en ella a los directivos y líderes de los centros, facilitando la consecución de las credenciales a través de las normas estándares EFQM (Fundación Europea para la Gestión de Calidad) y la ISO 9001 (Organización Internacional para la Estandarización) y la ISO14001 (de Medio Ambiente) .

No podía faltar la preocupación de FERE por formar en Calidad, a cuántos constituyen parte de los centros, por ello, como organización recoge del Paradigma Eficientista la idea de Calidad Total, buscando mejores resultados en la gestión de los centros educativos: mejores resultados en la gestión tanto dentro del ámbito organizativo como educativo.

10. Otros: PAS, Nutrición, Salud, propios de FP

En este apartado se han incluido las acciones formativas más específicas: para el personal de administración y servicios, así como las realizadas sobre nutrición, bulimia, imagen y sonido, frío-calor, micro controladores, corrección y prevención de trastornos logopédicos, estrés en el profesorado, etc.

También se han incluido las relacionadas con la formación específica para el profesorado de Formación Profesional innovadora en ese momento.

Así mismo se considera que es importante la formación del Personal de Administración y Servicios, puesto que son miembros de la comunidad educativa y su formación también repercute en el alumnado, el profesorado y en toda la Comunidad Educativa.

Se tratan también temas que en esos momentos surgen en la sociedad y que interesan a todos los miembros del centro para su conocimiento y posibles actuaciones conjuntas. Se trata de sensibilizar y formar a todos los que trabajan con el alumnado. Como ejemplo se tratarían los problemas de nutrición, de acoso, de disciplina, etc. Igualmente se consideran aspectos de salud laboral como son los ergonómicos o posturales, logopédicos o problemas de voz, desgaste profesional (Síndrome de Burnout) que van surgiendo de la práctica educativa.

2.2.1.8. Clasificación según los destinatarios a los que se ofertan

Estas actividades pueden ser "individuales", cuando se realizan a título individual, o según las especialidades por profesores pertenecientes a diferentes centros. También pueden ir dirigidas a un grupo de profesores del mismo centro llamada por algunos autores "formación en centros".

En la actualidad se considerará prioritaria cualquier modalidad que tenga lugar en el ámbito del centro educativo. La formación en centros ha de ser la respuesta formativa adecuada a las necesidades detectadas por el propio centro al autoevaluar su programación y su práctica docente. Integra las modalidades de curso, seminario y/o grupo de trabajo, con el fin de complementar la dimensión formativa y de asesoramiento con la investigadora e innovadora.

2.3. Formación del profesorado de los niveles no universitarios

Con anterioridad a los años setenta del siglo XX se hacía más hincapié en la formación inicial del profesorado dada la necesidad de contar con muchos profesores por la alta escolaridad que se produjo. Por otra parte, hasta esta década existía en la sociedad, la antigua creencia *basta con saber una materia para que pueda ser enseñada* (Blázquez Entonado, 1997). Para autores como Imbernón (2007), Sparks y Loucks Horsley (1990) se dará en los años 70 lo que ellos llaman “ el inicio de la era de la formación permanente”, que terminará en los años 80. No obstante, es importante tener en cuenta las ideas de Shulman (1986 y 1993) sobre la práctica docente cuando afirmaba que, además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denomina el conocimiento didáctico del contenido. El profesor es el mediador que transforma el contenido en representaciones comprensibles a los alumnos.

No obstante, a inicios de siglo XX es el cuerpo de Inspección el que de una manera regulada tenía la obligación de realizar "ciertas tareas" que podíamos denominar de formación permanente¹⁹.

En la década de 1960 se intentó poner de nuevo en marcha a los Centros de Colaboración Pedagógica que existían ya en 1932. Dichos Centros son definidos como "Instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado"²⁰. Fracasaron por falta de recursos, por tener una dependencia excesiva de los criterios de la Inspección y por el poco interés del profesorado que estaba más preocupado de subsistir económicamente que de su formación permanente.

Se crea también el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) con el fin de organizar la formación permanente del magisterio colaborando a su actualización didáctica, Por otra parte se encarga de la edición de la revista Vida Escolar; se publican libros didácticos generalmente de carácter práctico.

¹⁹ Real Decreto de 30 de Marzo de 1905; R.D. de 18 de noviembre de 1907; R.D. de 27 de mayo de 1910 el Decreto de 5 de mayo de 1913

²⁰ O.M. del 21/2/ 1964

Tal vez como afirma Beas (2010):

El éxito del CEDODEP fue que la Administración empezó a tomar iniciativas reales relacionadas con la formación permanente del magisterio.

De hecho, por ejemplo, se concedieron licencias para estudios universitarios a los maestros que lo solicitaron y se proponen cursos de especialización, que capacitaban para concursar a puestos docentes con perfiles específicos e incentivaron la formación continua del magisterio en campos tan diversos como la Educación Especial, maestras de Escuelas Maternales y de Párvulos, maestros de 7º y 8º de Primaria, directores escolares, maestros de Escuelas Anejas, maestros nacionales de poblaciones de más de 10.000 habitantes, de alfabetización de adultos, maestros de prisiones, etc (p. 5).

Realmente, la formación permanente se hacía gracias a la iniciativa de los propios profesores o de sus asociaciones. Según Olaya (1999)

Los procedimientos más utilizado de manera generalizada, antes de los años setenta, en la formación permanente fueron: las clases magistrales y la elaboración de dossiers con material bibliográfico aparte (p. 195).

Hemos de destacar, no obstante la labor llevada a cabo por la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963-1970) que tiene entre sus fines el perfeccionamiento de los profesores de las Enseñanzas Media General, de la Profesional, las Escuelas del Magisterio, de Formación Industrial, de Comercio y Técnicos de Grado Medio. Prácticamente quedan excluidos de su competencia sólo los docentes de enseñanza primaria y universitaria.

2.3.1. Formación en la década de los setenta (1970-80)

Frente a la formación institucionalizada surge, a mediados de los 70, los movimientos libres del profesorado en torno a sus procesos de formación, que cambian tanto el contenido, como la organización y gestión de la actualización de los docentes. Varios grupos de maestros y maestras progresistas, comprometidos con una enseñanza pública de calidad, constituyen los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) como fruto de las llamadas Escuelas de Verano donde se puso de manifiesto la necesidad de continuar en contacto durante el curso a través de

seminarios, cursos o encuentros²¹.

Los grupos que las promueven y gestionan son: MRPs, Asociaciones como Rosa Sensat y sindicatos. Promueven la renovación de los contenidos y la metodología de los programas educativos. Normalmente se organizan en torno a cursos, seminarios, talleres, debates y exposición de experiencias de diverso contenido. También se llevan a cabo actividades culturales, de ocio y festivas y hemos de resaltar que presentan una característica esencial: su defensa de la escuela pública.

Estas iniciativas partían de la praxis docente, pero no tenían la necesaria cobertura legal; aun así llegan a convertirse en el embrión de la renovación pedagógica con carácter institucional y permanente.

Por otro lado, a finales de los sesenta como dijimos anteriormente, se crean por decreto los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), con el fin de colaborar con la puesta en marcha de la Ley General de Educación y de la reforma educativa que ésta pretendía. Los ICEs dependían directamente de las Universidades. En 1969, se publicará el Libro Blanco para la educación, con el que se realiza un estudio previo a la publicación de la Ley, sobre la situación de la educación en España.

Los ICEs desempeñaron un papel importante en la formación del profesorado en ejercicio según se desprende del volumen y variedad de cursos que se celebraron. Prácticamente se tocaron todos los temas educativos. La oferta de formación permanente fue enorme, como nunca antes se había producido, enfocada, sobre todo, en la adquisición de técnicas específicas y habilidades docentes. El número de cursillos se contabilizaba por centenares. Miles fueron los maestros afectados. Pero a lo largo de los años se comprobó, cómo expone Melero (1994), que hubo una lamentable “ausencia de un modelo de perfeccionamiento real y profundo, que es bien distinto a las acciones legislativas puntuales que ejercita la Administración educativa” (p. 411).

Durante los años ochenta la formación se va a incrementar, al surgir nuevas instituciones que imparten formación. En estos momentos están los Movimientos de

²¹ Es importante recordar que las Escuelas de Verano pueden considerarse como un conjunto de actividades de formación permanente del profesorado, de carácter anual y no formal, que surgen como alternativa a la escasa oficial y la naturaleza de la misma. Iniciadas a finales de los años 60, cobran un gran auge en los 70 y decaen a mediados de los 80 (en 1980 se organizaron 39 por todo el territorio nacional), manteniéndose hoy en día de forma testimonial (XXIII Escuela de verano de Madrid).

Renovación Pedagógica, las Escuelas de Verano, los ICES y la administración reacciona creando los CEPs.

Como apunta López Blanco (2003):

Desde los años sesenta la formación permanente del profesorado, ha tenido como referente las actividades realizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica y un posterior auge a finales de los setenta en las importantes Escuelas de Verano (...) La creación de los Centros de Profesores, a mediados de los 80 fue un intento de institucionalizar la formación permanente y tuvo una relación muy directa con la implantación de la LOGSE (p. 5).

Con la entrada en vigor de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970, se introducen varios cambios importantes y será usado por primera vez el concepto de educación permanente (Moreno Martínez, 1992).

Se puede comprobar, por tanto, que ya entrada la democracia la formación docente se seguía aplicando con dos estilos diferentes: por un lado los MRPs a los que solían asistir aquellos maestros y maestras de EGB preocupados por cambiar y renovar la Escuela y, por otro lado los ICES, a los acudían mayoritariamente docentes de Enseñanzas Medias preocupados por adquirir la formación pedagógica necesaria para su trabajo en los institutos (y aquellos aspirantes que necesitaban aprobar las oposiciones que daban acceso a un puesto de trabajo en la enseñanza Secundaria).

En los MRPs predominaban los grupos de trabajo, los seminarios, etc. es decir, aquellas modalidades formativas basadas en el trabajo colectivo, el desarrollo de ideas y la exposición de experiencias en el aula. Mientras, en los ICES se desarrollaban los cursos, las conferencias, etc., es decir, actividades formativas unidireccionales en las que el asistente recibía unos contenidos de manos de un experto.

Son momentos en los que la formación corre a cargo de Movimientos de Renovación Pedagógicas, instituciones educativas, revistas pedagógicas y la universidad. A través de algunas revistas e instituciones educativas resaltaron la importancia de la formación del profesorado para un verdadero cambio de la institución. Surge por lo tanto la necesidad de formarse en cuestiones diferentes a las que se proponían desde las administraciones. Las aportaciones de Dewey, Freinet, Montessori, llegan y se practica en algunas escuelas de la España de estos años.

En estos momentos la formación permanente recae sobre el propio docente. Como afirma Imbernón (2007):

Cada uno se buscaba la vida formativa, es decir, fómrate donde puedas y como puedas. son los mismos profesores y profesoras los que se planificaban y seguían las actividades de formación que creían que podían facilitarles algún aprendizaje (p. 19).

Podemos decir con Imbernón (2007) que el maestro se formaba poco:

Poseía el monopolio de un pequeño saber que les duraba toda su vida profesional a la vez que empezaron a surgir colectivos renovadores que se comprometieron en cursos, jornadas y revistas que aportaron un aire nuevo a algunas prácticas educativas (p. 20).

2.3.2. La formación en los años 80 (1980-90)

Tras la formulación de la Reforma de la Educación del año 70, y con posterioridad la Constitución Española, donde se promulga el derecho de todos los españoles a la educación (Constitución Española, art. 27, punto 1, a), así como la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza obligatoria (Constitución Española art. 27, 4) la educación toma un gran impulso. Esto significa un cambio en la sociedad española. Uno de los objetivos de esta ley es en relación a la *cantidad* de españoles que acceden a la educación, apoyado por la obligatoriedad marcada en la Constitución. En los años 80 se ha conseguido la escolarización “total” de la población, unido a un desarrollo social e industrial. Nos introducimos en los años 80, esta época es denominada por Imbernón (2007) como " la paradoja formativa".

En 1980 se publica la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares) primera Ley que desarrolla el artículo 27 de la constitución durante el gobierno de la UCD (Unión de Centro Democrático), y pretende ofrecer una respuesta a tres temas claves: la configuración de una doble red de centros (públicos y privados), la democratización de los centros dando participación a la Comunidad Educativa y la descentralización territorial.

A comienzo de los años ochenta, se inició un cambio en la formación permanente del profesorado. Según Olaya (1999):

Se tomó conciencia de que esta formación debe desarrollarse teniendo en cuenta su diversidad de intereses, así como las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta. Esta orientación representó el rechazo a una formación permanente en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica determinada. Ello significa pasar de un modelo transmisivo a un modelo regulativo-reflexivo en el que, a partir de las necesidades de los docentes y de sus propios problemas profesionales, se realiza un proceso de recepción-experimentación-interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (p.195).

Se crean posteriormente²² los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES). El Ministerio de Educación y Ciencia pensó en esta estructura como la más idónea para potenciar la Reforma del Sistema Educativo. En ellos se pretendía mantener la autogestión por parte del profesorado, la contextualización geográfica de la formación, el reconocimiento explícito del trabajo realizado, la continuidad de las actividades a todo el curso y la estabilidad de los docentes de estos movimientos. Concretamente, el preámbulo de la Orden decía:

Especialmente son interesantes las experiencias de los docentes que, incardinados en la realidad en que ejercen su función educativa y enriquecida por ésta, colaboran, a pesar de la penuria de los medios de que disponen, en el mejoramiento y perfeccionamiento de la docencia. Así, el perfeccionamiento del profesorado se configura como un deber y un derecho que todo educador tiene y que el Ministerio de Educación y Ciencia considera conveniente recoger, otorgando a estas iniciativas el reconocimiento que merecen.

Es también muy significativo que la creación de los CEIRE derogaba la Orden de 22 de octubre de 1957, por la que se autorizaba la creación de los Centros de Colaboración, constituyéndose en la alternativa de los mismos. Si en un primer momento el Ministerio de Educación y Ciencia pensó en esta estructura como la más idónea para potenciar la Reforma del Sistema Educativo, muy pronto la va a sustituir por otra de distinta naturaleza: los CEP. Los CEIRES duran únicamente un año.

²² La R.O. de 3 de agosto de 1.983, (BOE del 12-8-83)

En 1983, el Ministerio de Educación se planteó la necesidad de crear una Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, con el propósito de encontrar una síntesis entre las dos vías que ofrecían actividades de formación del profesorado de los niveles no universitarios, los Institutos de Ciencias de la Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica. Así, en 1984 por Real Decreto se crean los Centros de Profesores, estructura en la que convergen las dos tendencias anteriores. Los CEPs eran concebidos como instituciones preferentes para impulsar y dinamizar la formación permanente del profesorado, que ejerce en los niveles educativos previos a la enseñanza universitaria. Estos centros están vigentes en la actualidad aunque con el nombre de Centros de Profesores y Recursos (CEPR).

Según Martínez (1994):

Las razones de su creación están referidas a la elevación de la calidad de la enseñanza, modificación del rol del profesor, renovación de métodos y contenidos de educación, revisión de los sistemas y mecanismos de perfeccionamiento del profesorado, como más importantes.

Igualmente se pretende con ellos conciliar las dos vías de perfeccionamiento de los docentes: las iniciativas autónomas del profesorado y los programas institucionales no siempre sensibles a estas inquietudes (p. 6).

Los CEPs representaron una oferta de formación permanente del profesorado al margen completamente de las universidades. Intentaron responder a los intereses y necesidades de formación de los profesores pero sobre todo durante el primer periodo de implantación de la LOGSE se convirtieron en el vehículo de los planes de formación diseñados por el Ministerio (Olaya, 1999).

Los CEPs pretenden integrarse en el entorno próximo del profesorado. En este sentido coincide con la filosofía de los Centros de Colaboración pues están pensados para potenciar y activar las propias posibilidades y recursos de cada zona, establecer contactos y relaciones entre sus miembros, exponer experiencias desarrolladas en esos contextos (Martínez, 1994, p.7).

En el año 1985 se publicará la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) que va a garantizar, desde un marco legal, el ejercicio efectivo del

derecho a la educación. Para ello se crearán los centros “sostenidos con fondos públicos” (concertados y públicos) y los centros privados, garantizando no solo la ampliación de los puestos escolares sino también su acceso a los diferentes tipos de centros de acuerdo a la elección de los padres, según la educación que desean para sus hijos, según se recoge en el artículo 27 punto 3 de la Constitución.

A su vez creará los Consejos Escolares en todos los centros escolares sostenidos con fondos públicos y por lo tanto la participación de todos los sectores en la programación general de la enseñanza, a través del Consejo Escolar del Estado y de los consejos territoriales autonómicos y locales.

Es el momento, también, de las transferencias, del traspaso de competencias a las diferentes Comunidades Autónomas. Se pasa de una situación donde había una fuerte centralización a otra donde va a existir una gran descentralización. El Estado se va a reservar la legislación básica, que garantiza un único sistema educativo y a las diferentes Comunidades va a corresponderle el desarrollo y ejecución de esa legislación básica. Esto va a implicar el desarrollo normativo propio de cada una de ellas y la adopción de medidas concretas en la política educativa.

Se están produciendo muchos cambios en España, a los que tendríamos que añadir el desarrollo industrial así como la emigración a las ciudades.

Las aulas se llenan y los “maestros asumen un nuevo protagonismo”. Esto obliga a los docentes a organizar una nueva forma de trabajar, e introducen elementos técnicos como planificación, programación, objetivos, evaluación, etc.

Ante esta nueva necesidad, la formación del profesorado se va a convertir en uno de los campos de conocimiento educativo sobre el cual se va a incidir más (Imbernón, 2001). Los maestros necesitan apoyo ante esta nueva organización. Y su repercusión va más allá de la publicación de textos que ayuden a aplicar estos nuevos conceptos; va a ser también temáticas de jornadas, congresos y otras modalidades de formación que van a apoyarlo intentando facilitar su incorporación al trabajo docente de una forma más rápida e inmediata. Los movimientos de profesores, sindicatos, colectivos de renovación pedagógica, instituciones y la propia administración se van a hacer eco de esta nueva forma de trabajar.

Asimismo, las universidades empiezan a generar programas de formación permanente del profesorado (a través de los ICEs) enmarcados, en la modalidad de

entrenamiento y de prácticas conductistas, y según Imbernón (2007): “van a estar centrados en una racionalidad técnica (de acuerdo al paradigma positivista que impera en este momento donde la visión técnica del oficio ofrece soluciones teóricas para todo y para todos” (p. 22). Por lo tanto la visión de la formación es de producto, aparecerán así los paquete formativo, con una visión determinista y uniforme de las tareas docentes que sirven para cualquier docente. Esto llevaba irremediablemente a potenciar según este mismo autor “un modelo de formación permanente basado en el entrenamiento mediante muchos cursos estándar y dirigidos a la persona individual del enseñante” (p. 23).

A la vez como afirma Imbernón (2007) surge:

La preocupación del ámbito universitario por su estudio teórico, la mayor concienciación del profesorado comprometido que demandaba una formación donde los docentes estuvieran más implicados, el desarrollo de modelos de formación alternativos, el acercamiento de la formación a los centros, la aparición de una cantidad ingente de textos de análisis teóricos, de experiencias y de comunicaciones, y la organización de encuentros, jornadas, congresos y actos similares (p. 24).

Y, a partir de 1984, la creación de los Centros de Profesores y la figura del asesor/a en los años 90, dará un nuevo impulso a la formación del profesorado. Los Centros de Profesores, como hemos señalado anteriormente son creados por el Ministerio de Educación y Ciencia, como instrumentos para el perfeccionamiento del profesorado, fomentando así su profesionalidad, el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas siempre buscando la mejora de la calidad de la enseñanza. (M.E.C, 1984). Con ellos, como aporta López Blanco (2003) se institucionaliza la formación. Empezarán a funcionar en 1985 y un año más tarde en Andalucía. Es un momento donde predomina lo técnico, el paradigma de la racionalidad técnica y la búsqueda de las competencias del buen profesor para incorporarlo a una formación eficaz.

Finalmente, el Libro Blanco para la Reforma (1989), establece el perfil del profesor que se va a necesitar:

El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas del aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez socializadora. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación (p. 209 - 210).

Desde la Administración Educativa la preocupación por la formación del profesorado en ejercicio ha sido una constante en los últimos años, sobre todo a raíz de la publicación por el Ministerio de Educación y Ciencia del *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* del año 1989, donde se hace especial hincapié en lograr una mejora sustancial en la capacitación del profesor que le permita una adaptación a las situaciones de innovación y cambio en que está inmerso. Por ello, se insiste en propugnar una formación vinculada a la práctica: investigador en el aula, comprometido con la solución de problemas, promotor de la investigación-acción, orientador, tutor. Para alcanzar este ideal es preciso motivar al profesor, dotarle de recursos, favorecer la comunicación y colaboración entre los docentes, resolver problemas logísticos, generar los marcos apropiados de apoyo a las iniciativas individuales o de los grupos de trabajo.

Como afirma Olaya (1999):

Se diseña un modelo de formación que busca adecuarse a las tendencias más novedosas, como son la ejecución de planes específicos de formación para zonas determinadas, la formación basada en la práctica profesional, la consideración del centro educativo como eje de la formación permanente, la utilización de estrategias formativas diversificadas y la implantación de un modelo formativo descentralizado (p. 196).

2.3.3. La formación en los años 90 (1990-2000)

En esta década la formación del profesorado ha sido uno de los temas educativos en los más se ha incidido tanto en la investigación como en el desarrollo de acciones prácticas. Ha sido según Imbernón (2007):

Época de grandes cambios, en la que empezamos a ser conscientes de la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, en sus modelos de producción y distribución. Así pues, una época fructífera, y muy importante, en la formación permanente, de cuyas rentas aún vivimos (p. 4).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)²³ podemos afirmar que es una ley preocupada por la Calidad Educativa, dedicándole un título completo a este tema (Título IV). Resalta la necesidad de un profesorado bien formado y establece los cauces legales para su formación permanente. Dentro de este título, en el artículo 55 enuncia:

Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa y
- g) La evaluación del sistema educativo.

Según este apartado para favorecer la calidad del sistema educativo podemos entender que en relación al profesorado, la cualificación y formación, junto con la programación así como la innovación y la investigación docente, son tres de los apartados importantes y que vinculan a todo el profesorado.

En su artículo 56,2 incide en la obligatoriedad de la formación permanente del profesorado:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los Centros

²³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre)

docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

En el punto 3:

Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

En el punto 4: Las Administraciones educativas fomentarán

- a) Los programas de formación permanente del profesorado; b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado y c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

En los años 90, según afirma Marcén (1992)

Ha habido un predominio de los actos de formación del profesorado y de las actividades formativas organizadas por entidades ajenas a la acción educativa. Es de esperar que ante la nueva prescripción reguladora de los diseños aumenten de manera significativa las intervenciones formativas institucionales en este campo (p. 2).

A partir de la LOGSE la Administración educativa será la encargada no solo de potenciar y facilitar la formación de los docentes sino que colaborará con los CEPs así como con las universidades, y otras instituciones para así hacer que esta formación pueda llegar a todo docente.

Como hechos significativos debemos resaltar que aparecen nuevas modalidades de llevar a cabo la formación permanente del profesorado con la realización de seminarios permanentes y cobra fuerza la figura del asesor que se establece en los CEPs. Así mismo se continúa con la formación a través de cursos establecidos en los planes de formación; se incorpora según lo establecido en la LOGSE la realización de proyectos educativos y curriculares y se propugna la figura del profesor como investigador. De hecho y según señalan Jiménez y Bernal, (1993, p. 1) “la formación en centros se considera prioritaria, junto a la descentralización y mayor autonomía”.

También, con el fin de satisfacer las necesidades de formación que plantean el profesorado, se realizan algunas acciones dónde se da respuesta a esta demanda. Entre ellas está el desarrollo del Proyecto de centro. Según Benítez y Vázquez, (1994):

El proyecto de centro se realiza con la intención de satisfacer las necesidades detectadas, reflejándolas en las finalidades educativas de índole pedagógica, organizativa, cómo funciona, convivencia, relacional..., y dándole respuesta en el previsto currículo de centro y, en otro nivel de concreción, de etapa. (...). Nos referimos a las necesidades formativas del profesorado del centro, que son necesarias para la buena marcha del proyecto curricular (p. 1-2).

En el año 1995, la Ley Orgánica sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos²⁴, en su artículo 1, determina que los poderes públicos “estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado”. Además dedicará el artículo 32 a la formación del profesorado:

1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y el perfeccionamiento de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y metodología didáctica en el ámbito de su actuación docente.
2. Los programas de formación del profesorado garantizarán la formación permanente de los profesores que imparten áreas, materias o módulos en las que la evolución de los conocimientos o el desarrollo de las técnicas y de las estrategias didácticas lo requieran en mayor medida.

²⁴ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes. BOE núm. 278 de 21 de noviembre.(vigente hasta el 24 de mayo de 2006).

3. Los programas de formación permanente deberán contemplar, asimismo, la formación específica del profesorado relacionada con la organización dirección de los centros, la coordinación didáctica y el asesoramiento, y deberán tener en cuenta las condiciones que faciliten un mejor funcionamiento de los centros docentes.

Por otra parte y en esta línea, la Comisión de Educación de la Unión Europea declaró 1996 "Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente" con el fin de sensibilizar a los europeos en la idea de formación a lo largo de toda la vida y de estimular la cooperación entre instituciones educativa y empresa, con intención de una adaptación a las transformaciones tanto económicas, tecnológicas como sociales. Tras este momento la educación permanente podemos decir que recibe un impulso importante.

Igualmente, en el informe de la UNESCO redactado por la Comisión de Educación para el siglo XXI, el informe DELORS, en su capítulo 5, asegura:

Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica. En resumen, la «educación, a lo largo de la vida» debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad (p. 126).

2.3.4. La formación del profesorado del siglo XXI

El siglo XXI, es el siglo de la sociedad de la información y del conocimiento, en ella se desarrollan nuevas formas de concebir la realidad, nuevos valores y normas de comportamiento, ello dará lugar a cambios en todos los ámbitos sociales y por ello, origina cambios en la escuela y en la educación, y se necesita un nuevo modelo de escuela que exigirá unas competencias docentes diferentes. Por esta razón es necesario llevar a cabo programas de formación del profesorado, en los que se debe incluir

además de la adquisición de conocimientos y la didáctica, el desarrollo integral del profesorado, su autoconcepto y la investigación en el aula, es decir, se busca la reflexión sobre la propia práctica docente (Casillas y Palacios, 2004, p. 131).

Por otra parte, el desarrollo de las TIC hará necesaria una formación y actualización del profesorado tanto sobre el conocimiento y utilización didáctica de las tecnologías de la información y comunicación, incluyendo internet y las redes sociales; en la utilización de metodologías innovadoras donde sean capaces de manejar programas específicos para la docencia así como en la búsqueda de materiales curriculares que les pueden facilitar su acción docente así como la propuesta de actividades que ayuden a que los alumnos aprendan. No podemos obviar que el aprendizaje tiene una parte de instrucción, pero solo se produce realmente cuando los alumnos hacen algo por sí mismos. La parte de práctica hace el aprendizaje significativo.

Por último es importante que además de su actualización científica y didáctica, el profesorado mejore en el dominio de otros idiomas y de cuantos recursos estén en cada momento disponibles para la mejora del trabajo docente.

Igualmente, se habrá que tener en cuenta como sugieren Casilla y Palacios (2004) “la importancia de la educación informal, que va creciendo continuamente, principalmente con la creación y uso masivo de internet y la aparición de nuevos entornos formativos en el ciberespacio” (p. 131).

Bajo el punto de vista de la Administración se sigue reconociendo la importancia de esta formación permanente. Así la LOE²⁵ dedica el Capítulo III a la formación del profesorado y determina en su artículo 102:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos

²⁵ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4 de mayo

- aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.
 4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

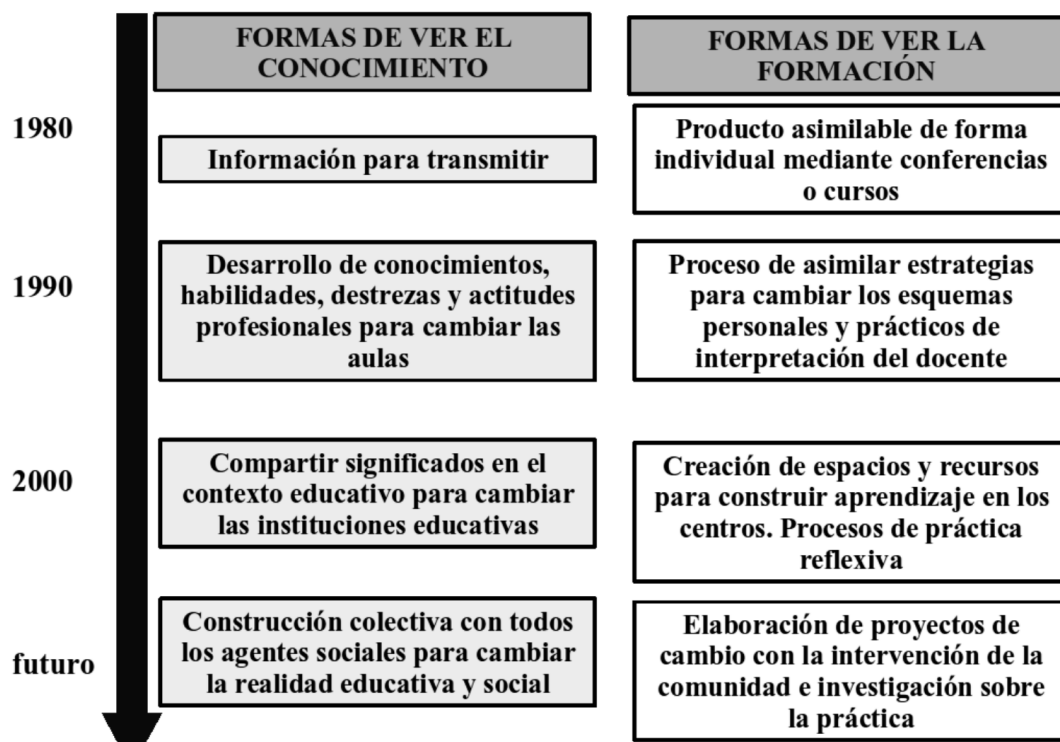
Asimismo, en su artículo 103, establece que las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Igualmente, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.

En este sentido, la formación permanente del profesor puede considerarse como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento profesional en su tarea docente, con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales. Para Imbernón (1994) supondrá "la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional" (p. 34).

Finalmente, queremos destacar cómo la relación entre el conocimiento y la formación del docente ha ido evolucionando en las últimas décadas. Esta evolución ha marcado el proceder de la mayoría de los organismos implicados en la formación del

profesorado como recoge Imbernón (2007):

Cuadro 8. Relación entre formación y conocimiento.



Fuente: Imbernón (2007)

2.4. Formación permanente del profesorado universitario

Como plantea Zabalza (2001), poco a poco las universidades españolas han ido superando los prejuicios acerca de la necesidad de una formación para sus profesores y establecen planes de formación didáctica. El interés por la formación del profesorado universitario y por la innovación didáctica ha ido creciendo paulatinamente y así lo demuestra el incremento en el número de congresos, seminarios y otras actividades que han sido avaladas y organizadas por diferentes universidades en nuestro país.

De hecho, en España se han organizado durante los últimos años (Cruz Tomé, 2000) numerosos congresos, coloquios y jornadas sobre evaluación y formación del profesorado universitario: Congreso Internacional sobre la Formación del Profesor de la Universidad y de Enseñanza Secundaria (Universidad Autónoma de Madrid, 1989; Coloquio Internacional sobre Pedagogía universitaria: Un reto en la Enseñanza

Superior (Barcelona,1990); Congreso Internacional sobre la Formación pedagógica del Profesor Universitario y Calidad de la Educación (Valencia, 1991); I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria (Cádiz,1991); Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (Córdoba, 1989, Alicante,1990, Las Palmas, 1991; Granada, 1992; I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (Barcelona 2000).

A pesar de todo lo anterior, la universidad española, como se recoge en las conclusiones del “IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del profesorado Universitario” (Palomero, 1999, p.183) sigue siendo hoy bastante deficiente en lo que se refiere a la formación de su profesorado.

La formación psicopedagógica del profesorado universitario se reducía hasta hace muy pocos años, y no sólo en España, a mera autoformación voluntaria y a socialización no consciente, y una buena manifestación de ellos es (Román y Manso, 1999, p.138-139) la escasez de literatura científica que existe al respecto hasta tiempo bien reciente. A los datos anteriores queremos mencionar - como simple ejemplo del reciente incremento de publicaciones sobre el tema- que la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado ha publicado desde 1999, y contemplando tan solo sus espacios monográficos, más de 100 artículos sobre formación y evaluación del profesorado (VV.AA.1999a, 1999b, 2000); el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998), los documentos de trabajo de la UNESCO (1998), el Informe Universidad 2000, y los libros de Benedito (1992), De Miguel y otros (1991), Rodríguez (1998); y Michavilla y Calvo (1998,2000). No deja de ser paradójico como afirma Mas Torrelló (2011) que:

La formación pedagógica demandada legalmente para desarrollar la función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte dicha docencia. Así, al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación psicopedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa (p. 202).

2.4.1. La formación del profesorado universitario en el siglo XXI

Consideramos interesante en este contexto estudiar el concepto de calidad y la formación docente del profesorado universitario, la importancia que para la Universidad del siglo XXI tiene la formación psicopedagógica de su profesorado, tanto inicial como permanente, las dimensiones de la política de formación del profesorado y el impacto de la sociedad de la información y el conocimiento en esta formación didáctica ya que como aseguran Gros y Romaña (2004) “la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos” (p. 148).

Según Grijalvo (2004) la calidad universitaria pasa por

- atender a una población estudiantil numerosa y diversificada,
- construir un marco para la planificación de los programas de enseñanza amplio e interactivo,
- desarrollar nuevas estructuras de enseñanza y evaluación,
- introducir cambios en los métodos y en los modos de enseñanza,
- funcionar en colaboración con otros establecimientos educativos y con las empresas tanto en la enseñanza como en la investigación y
- crear una ética europea en todos los aspectos de la vida de los centros de enseñanza superior (p. 59).

Dichas iniciativas debería correr a cargo de las universidades y, a su vez, los políticos e instituciones deberían permitir y promover tales cambios.

Igualmente, cuando hablamos de calidad en educación superior debemos precisar los tres conceptos que la definen: el producto, las actividades y los clientes. El producto puede ser considerado como la adquisición de conocimientos, habilidades o, incluso, el proceso de aprendizaje del alumno y del profesor (Álvarez y Rodríguez, 2000). Las actividades institucionales relacionadas con la calidad incluyen la calidad del método de enseñanza, la calidad del proceso de evaluación del alumno, la calidad de los cursos y la calidad del programa de desarrollo del profesorado.

Los expertos consideran la calidad de la educación como uno de los mayores

retos de las universidades europeas del tercer milenio. Para Coraggio (2002) nos encontramos probablemente ante un nuevo paradigma educativo ya esbozado por la UNESCO (2000), que promueve una educación de calidad accesible para todos y a lo largo de toda la vida.

Las respuestas que ha dado la Universidad en los últimos años han sido varias. Según Grijalvo (2004):

Una de las más importantes ha sido controlar la docencia del profesorado, la promoción de la autoevaluación institucional o la mejora de sus ofertas formativas y profesionales, poniendo mayor énfasis en la eficiencia de sus procesos y en la eficacia de sus resultados. Aquí la formación, particularmente la didáctica y centrada en la docencia, ha ocupado un lugar privilegiado, ya que las otras se consideran resueltas por los departamentos, grupos de trabajo e investigación y, sobre todo, por las propias pautas de socialización del docente universitario. Este movimiento podría resultar provechoso pues persigue que el profesorado abra sus esquemas de conocimiento y actuación a concepciones y prácticas propias de un modelo más coherente y racional (p.119).

Hemos de resaltar que la formación permanente ofrece actividades variadas (cursos, seminarios, talleres, etc.) sobre cuestiones disciplinares y de didácticas especiales. En la mayoría de ellas predomina su carácter optativo y son interesantes las actividades de innovación a través de proyectos, becas y ayudas para la formación en didáctica universitaria y como afirma Rodríguez (2000), en una sociedad tecnológica, informatizada y globalizada como la nuestra, se hace necesaria una Universidad que ofrezca respuestas eficaces y un profesorado competente y entusiasta capaz de aprovechar todos estos avances.

2.4.2. Leyes sobre calidad educativa

En España, tras un cambio político, se promulga la Ley Orgánica de Calidad Educativa,²⁶ donde en el Preámbulo podemos encontrar:

²⁶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación BOE 307 de 24 de diciembre

El cuarto eje que orienta los objetivos de la presente Ley se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

Sin embargo, y a pesar del drástico cambio que, debido a un conjunto variado de circunstancias, se ha producido en las últimas décadas en el panorama educativo y en las condiciones y exigencias de la actividad del profesorado, las correspondientes políticas de recursos humanos apenas si han experimentado cambio alguno. Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales.

En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado, también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige, orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.

Son objeto del Título III las enseñanzas destinadas a la formación permanente de las personas adultas como uno de los instrumentos esenciales para hacer efectivo el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se facilita a través, ya sea de la modalidad de enseñanza presencial, ya sea de la modalidad a distancia. En todos los casos, esta oportunidad de formación estará orientada, fundamentalmente, a cubrir la enseñanza básica y la enseñanza de carácter no obligatorio.

En el Título III, en su Capítulo I, tratará de la Formación de Profesorado y en el artículo 57, donde habla de los Principios, encontramos:

1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la

- evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específica, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.
 3. De igual modo, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias promoverán una formación de base para los profesores en materia de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

En el artículo 59, tratará la Formación Permanente:

1. Sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de formación del profesorado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte podrá desarrollar programas de formación permanente del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos, en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades Autónomas podrán colaborar en el establecimiento, desarrollo y ejecución de programas de formación del profesorado, mediante los convenios que, a estos efectos, se suscriban.
3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos que permitan la participación del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos en los planes de formación, así como en los programas de investigación e innovación.

Aunque esta ley ha sido derogada en su totalidad ante un cambio político, reconoce que la calidad educativa va unida a la cualificación del profesorado.

Por otra parte también es importante considerar que la Constitución Europea (2004) declara que “toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a una formación profesional y permanente” (Título II. Libertades, art. Segundo 74.1). En un contexto más específico (Sección 5: Educación, Deportes y Formación profesional, artículo III - 283, pto1, B) se propone que la acción de la Unión Europea tendrá como objetivo: “mejorar la formación profesional inicial y permanente para facilitar la

inserción y la reinserción profesional en el mercado de trabajo”. Aunque la Constitución Europea define el marco en que puede actuar la Unión Europea, aunque es un documento que no sustituye a las constituciones que existen en los países miembros, si reconoce en ella la necesidad de una formación permanente para la inserción en el mundo del trabajo.

En el año 2006, se promulga la LOE, en el preámbulo aparecen reflejados los conceptos de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida así como la de ofrecer una enseñanza de calidad. Igualmente se contempla el hecho de que la actividad de los centros docentes recaea, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.

Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativa, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución Española y las Leyes que la desarrollan.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. Todo un título donde se van a desenvolver cuatro capítulos desde se abordan diferentes temas:

- el capítulo I, donde se van a enumerar las Funciones del Profesorado.
- el capítulo II, se refiere al profesorado de las distintas enseñanzas.
- el capítulo III, dedicado íntegramente a la Formación del Profesorado.

- y el capítulo IV, fija su atención en el Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, centrándose en los centros públicos.

Podemos resaltar que se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

Destaca también el punto 1, del artículo 91 sobre las funciones del profesorado donde dice: “La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes”.

El artículo 102, será el encargado de tratar la Formación Permanente:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el Artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
4. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

5. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

La Formación permanente del profesorado de centros públicos, se tratará en el artículo 103:

1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.
2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países.

En 2013 se publica la LOMCE²⁷. Es una ley que modifica y amplía aspectos de la LOE, derogando solo algunos puntos. En relación a la formación del profesorado no se ha producido ninguna modificación, en el capítulo III, art. 100 a 103.

Evidentemente en el momento que se modifican aspectos del sistema educativo como pueden ser los contenidos, la evaluación o las competencias, por nombrar algunos, la formación del profesorado se ve implicada viéndose la necesidad de incluirlas dentro de las temáticas formativas.

Este es el marco en el que se está desarrollando la Formación Permanente del Profesorado en España.

²⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa .BOE 295.de 10 de diciembre

2.4.3. Un nuevo tipo de profesorado

La mayor parte de los sistemas educativos europeos ha reconocido la existencia de una transformación de las condiciones de trabajo de los profesores a partir de la consecución de la meta de la escolarización de todos los niños de un país en primaria y la declaración de la enseñanza secundaria como obligatoria. Estos cambios como afirma Esteve (2005) afectan al trabajo diario de los profesores en el aula y plantean la necesidad de una formación diferente en los docentes y determinan nuevas exigencias profesionales para nuestros profesores. Hemos de tener presente que ya no pone en contacto a un alumno que quiere aprender con un profesor que le guía en su desarrollo intelectual; sino a un profesor con un grupo heterogéneo de alumnos entre los que se incluyen algunos que declaran explícitamente que no quieren estar en clase y que acuden obligados por la ley (Melero,1993).

Asimismo, como establece Imbernón (2012) la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación hacen que el profesorado debe compartir con la televisión, las redes informáticas, etc., la transmisión del conocimiento. Igualmente estamos adaptándonos a una sociedad multicultural donde será fundamental convivir en la diversidad y tampoco podemos olvidarnos de la influencia que ejerce en los alumnos los cambios sociales relacionados con la estructura familiar.

Por otra parte, las nuevas metodologías basadas en la tecnología digital conllevan además un continua puesta al día del profesorado con respecto a estos medios. Como afirma Gross (2008):

Para muchos docentes el impacto de los nuevos desarrollo pedagógicos ha significado aprender a enseñar de manera diferente a como ellos fueron educados cuando eran estudiantes. Enseñar para la sociedad del conocimiento es técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza. Por ello, los docentes actuales necesitan estar constantemente comprometidos con la actualización y revisión de su propio aprendizaje profesional y emprender acciones investigadoras relacionarse con otros profesionales de la educación, etc. (p. 31).

Igualmente, la UNESCO (2004)²⁸ expresa en su Guía de planificación la necesidad de una formación del profesorado para afrontar la enseñanza en un entorno social y educativo integrado en la era digital:

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en las clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. El diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TICs efectivamente es un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance (p. 5).

En este mismo sentido Gross y Silva (2005) refieren que “el espacio de actuación del profesor ya no está circunscrito al aula situada en un espacio físico” (p. 1). El papel del profesorado va a ir cambiando notablemente, lo que supone una formación mucho más centrada en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación y tutorización así como en las estrategias comunicativas.

Igualmente, Levy (2007) afirma que “el docente se convierte en animador de la inteligencia colectiva de los grupos que tiene a su cargo. Su actividad se centrará en el acompañamiento y la gestión del aprendizaje” (p. 143).

Todo esto hace que sea precisa una formación específica del profesorado para que adquiera una serie de competencias que le permitan llevar a cabo la nueva labor didáctica que se le exige. Hacemos nuestras algunas de las que exponen Mauri y Onrubia (2008):

Competencias relacionadas con la obtención de información utilizando las posibilidades que ofrecen las TIC para buscar y consultar información; gestionar, almacenar y presentar la información.

Competencias relacionadas con enseñar al alumno a informarse consiguiendo que domine las siguientes tareas o actividades: Buscar y seleccionar la información pudiendo discernir lo trivial de lo importante; comprender lo esencial de la información y sacar conclusiones; utilizar bases de información diversas; gestionar y

²⁸ UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo: Trilce

presentar la información organizada de acuerdo a diferentes finalidades y en distintos contextos (p. 135).

De igual forma, el Consejo Escolar el Estado reunido en Logroño en 2012 trata sobre las necesidades de formación del profesorado del siglo XXI, estableciendo las características de éstos. Así afirma:

De manera que, para la consecución de buenos resultados, un profesor debería contar con un conjunto de cualidades y de competencias centrado, al menos, en los siguientes elementos: cultura general, conocimiento de su materia y conocimiento pedagógico y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 6).

De conformidad con esta preocupación compartida, la Comisión ha definido un marco común de competencias profesionales del profesorado que resulta adecuado a los desafíos de la educación en ese nuevo contexto que está condicionando notablemente la educación europea en este nuevo siglo.

Estas se muestran en el cuadro 9, organizado en torno a tres áreas: el trabajo con el conocimiento, el trabajo con las personas y el trabajo con la sociedad el marco común de las competencias del profesorado.

Cuadro 9. Marco Común de Competencias del Profesorado.

Marco común de competencias del profesorado según la Comisión Europea

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS
Trabajar y gestionar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none">- Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías.- Dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
Trabajar con las personas	<ul style="list-style-type: none">- Basarse en los valores de inclusión social y del desarrollo del potencial individual de alumnos y alumnas.- Trabajar en colaboración con el resto de los profesionales de la escuela, para optimizar sus propios recursos.
Trabajar con y en la sociedad	<ul style="list-style-type: none">- Preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos.- Promover el respeto intercultural, sin renunciar a los valores comunes para desarrollar sociedades más cohesionadas.

Fuente: Consejo Escolar del Estado

Elaboración propia a partir de documentos de la Comisión Europea (p. 8)

Conclusiones

En este capítulo hemos visto cómo ha ido evolucionando la formación tanto inicial como permanente del profesorado hasta la aprobación de la última Ley Orgánica, la LOMCE.

Todo lo expuesto nos lleva a considerar que la formación inicial del profesorado ha sido y sigue siendo un tema controvertido en relación al modelo, duración y contenidos en los diferentes niveles del sistema educativo. De hecho, la formación del profesorado, como una actividad formal y sistemática con entidad propia, no existió hasta el siglo XIX ya que con anterioridad se consideraba que para ser maestro era suficiente que tuviera los conocimientos elementales que se consideraban suficientes en la enseñanza primaria. La labor de un maestro comenzó siendo un oficio de carácter gremial. Consistía en enseñar lectura, escritura, cálculo y caligrafía. La formación se adquiría junto a un maestro ascendiendo de aprendices a oficiales hasta llegar a alcanzar la categoría de maestro. Hemos visto la evolución en la formación inicial de manera que el profesor de los niveles de Infantil y Primaria recibe actualmente una formación inicial de nivel universitario, han desaparecido las especialidades por lo que se tiende a un profesor generalista aunque algunas universidades hayan incluido en sus Planes de Estudio del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria determinadas Menciones que con asignaturas optativas pretenden sustituir la especialización.

A su vez, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se puede considerar que comienza cuando en 1846 y 1852 se convocaron plazas para formar profesores de Enseñanza Secundaria en la Escuela Normal Central basada en la formación que se hacía en la Escuela Normal Superior de París. Desde entonces ha sufrido variadas modificaciones hasta que actualmente se requiere cursar un Master Profesional de Educación Secundaria.

Por otra parte, se considera que la formación inicial del profesorado universitario debe insertarse en un plan de formación realista para cada Universidad. Por otra parte, los planes de formación inicial deben incluir multitud de ofertas y opciones (cursos, charlas, congresos, etc.) que le aporten atractivo y deben estar abiertos a la participación de toda la comunidad de profesores universitarios. Es importante resaltar que debe tenderse hacia la preparación de profesores universitarios

como profesionales reflexivos superando el dilema entre el técnico y el profesional competente.

Con respecto a la formación permanente la creación de los CEPS, dedicándose a la formación del profesorado de Primaria y los ICES centrados más en la formación del profesorado de Secundaria son dos pilares fundamentales que le dan un impulso a la formación de ese profesorado en ejercicio en los niveles no universitarios. Hemos visto cómo ha evolucionado la formación del profesorado universitario.

Hemos analizado cómo ha variado el papel del profesor y con ello la necesidad de una actualización tanto científica como didáctica de los docentes de todos los niveles del sistema educativo.

Hemos comprobado que la formación está dirigida en general a todo el profesorado pero hasta hace poco tiempo, en la práctica solo estaba planificada únicamente para el profesorado de la enseñanza pública.

Finalmente, es cierto que en los últimos años se ha revalorizado el papel del profesor y de hecho la calidad del profesor se relaciona directamente con la calidad de su formación y ambas con la calidad de la enseñanza, pero quizás esta interacción no ha sido tenida en cuenta durante todos estos años o en todo caso el interés por ella ha resultado escaso.

Capítulo 3. La formación del profesorado en Andalucía

Introducción

Según aparece en el Dictamen sobre la formación del profesorado del siglo XXI¹, ésta constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, y ha de permitir el desarrollo profesional del profesorado, para favorecer la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente. De hecho, la responsabilidad del profesorado ha aumentado en la actualidad ya que se espera de él que sea capaz de formar a un alumnado heterogéneo no solo desde el punto de vista social sino con cultura e idioma diferentes. Incluso ha de ejercer, a veces, hasta como mediador en algunos ámbitos. En este sentido, como reflejan diversos informes de la Unión Europea, investigaciones y estudios específicos demuestran una clara correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad y los logros alcanzados por el alumnado.

Pues bien, como consecuencia de la configuración del Estado de las Autonomías derivado de la Constitución Española, el Ministerio de Educación y Ciencia, encargado de toda materia educativa del Estado se reorganiza según Holgado Barroso (2012):

¹ 8-11/DEC-000006, Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía. BOPA 711 de 4 de julio de 2011

A partir de dos disposiciones aparecidas en el año 1976, y concretamente desde el Real Decreto 2162/1976, de 30 de julio. Este R.D. divide a la estructura en órganos centrales (Subsecretaría, Secretaría General Técnica y siete Direcciones Generales), la Administración periférica representada por las Delegaciones Provinciales, los órganos consultivos (Consejo Nacional de Educación, Junta Nacional de Universidades y la Junta Coordinadora de Formación Profesional) y las entidades estatales autónomas adscritas al Ministerio (p. 91).

En un principio la estructura que se mantiene en esta descentralización, en las Consejerías, es muy básica percibiéndose como apunta Holgado Barroso (2012):”como un nueva forma de entender la distribución de poderes y funciones, tanto a nivel Nacional como Regional” (p. 98). Al principio, la Consejería se encuentra en un momento transitorio en relación a su organización que irá modificándose en el momento que va asumiendo más competencias.

En 1981 se aprueba el Estatuto de Autonomía de Andalucía, donde en su artículo 19, establece:

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución Española y Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen; de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.
2. Los poderes de la Comunidad Autónoma velarán porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz.

En el artículo 5 del Decreto 128/1982 de la Junta de Andalucía² se establece que:

² Decreto 128/1982, de 13 de octubre, por el que se desarrolla el Decreto 45/1982, de 4 de agosto, sobre estructura orgánica de la Consejería de Educación. Boletín Oficial Junta Andalucía número 29 de 05/11/1982

Corresponde a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica el impulso, coordinación y evaluación de las acciones específicas encaminadas a la mejora de la calidad de la educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía; la elaboración, ejecución y evaluación de los programas de alfabetización de adultos; la formación y perfeccionamiento del profesorado no universitario; la investigación e innovación educativa; el estudio, programación, y evaluación de las acciones encaminadas a compensar las desigualdades sociales, o geográficas en el terreno de la educación. Asimismo, le corresponde el impulso y la coordinación de la política científica y de la investigación en el ámbito de la Comunidad Autónoma.

En el año 1983 se transfieren, totalmente, las competencias en materia de educación a esta Comunidad Autónoma, convirtiéndose entonces la formación del profesorado en un objetivo prioritario de la Administración educativa. Con ello pretende conseguir una enseñanza de calidad, considerando a la educación como un proceso en el que todos los elementos que la integran y todos los factores que inciden en ella están sometidos a cambios que la misma sociedad propone.

3.1. Formación permanente del profesorado

La formación inicial la hemos tratado en el capítulo 2 y en esta Comunidad se siguen las mismas directrices nacionales, adaptando los planes de estudio tanto para la obtención de la titulación que permita impartir docencia en la educación infantil y primaria (maestros, diplomados o graduados) como la preparación de los diferentes licenciados bien como se hacía anteriormente a través de los ICEs como actualmente se realiza en las diversas universidades con el Máster de Secundaria. Hemos de resaltar, no obstante, que la Consejería de Educación de la Comunidad Andaluza establece mediante Decreto³

³ DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del

Artículo 3. Regulación y contenido.

La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo y se regulará según lo recogido en el artículo 100 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y en la correspondiente normativa de desarrollo.

Su contenido garantizará las competencias profesionales adecuadas para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas del alumnado.

En el año 1984 se promulga el primer Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado para los niveles no universitarios. Con él la Consejería de Educación y Ciencia organizará las primeras actividades de formación del profesorado. A la vez que establece sus propias actividades, patrocina y apoya otras actividades realizadas por los Institutos de Ciencia de la Educación (ICES) de las universidades andaluzas así como las diseñadas por iniciativas particulares, ya sea por colectivos de profesores o de movimientos de renovación pedagógica que estaban trabajando por el cambio educativo.

Durante 1986 se crean los CEP como “plataformas estables para la formación, innovación y el intercambio de información pedagógica y para facilitar la formación de equipos de estudio y trabajo” (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2002). Se crean teniendo como referencia los que existen en Gran Bretaña, aunque también se tiene en cuenta otros organismos equivalentes en otros países (Noruega, Alemania, Holanda, Estados Unidos, Australia, etc.). Este tipo de centros venían siendo recomendado por organismos como la UNESCO o la OCDE⁴ (BOPA, 2011, p. 2).

La creación de los CEP permite la organización de la formación ante el nuevo sistema educativo que se promulga con la LOGSE en el año 1990. Lo realizarán a través de un formato ya experimentado por los movimientos de renovación pedagógica: de

Profesorado. Boletín Oficial Junta de Andalucía. 170 de 30 de agosto 2013, 6-34

⁴ Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (Aprobado por la Comisión de Educación en sesión celebrada el día 28 de junio de 2011).Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía

grupos de trabajo y escuelas de verano.

Este primer Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, nace como respuesta a las nuevas necesidades educativas de adecuar los nuevos conocimientos científicos al currículo y de diseñar, conocer y difundir nuevas metodologías. Las investigaciones más actuales sobre el profesorado muestran que en su conducta profesional tiende a reproducir, muchas veces sin ser consciente de ello, el modelo en el que fueron formados. De ahí la importancia de promover una formación inicial y permanente innovadora y de calidad.

El programa regulará las líneas de perfeccionamiento del profesorado y los diferentes tipos de actividades de formación: los cursos, grupos de trabajo, simposium, mesas redondas, seminarios, coloquios, etc.

El 20 de mayo de 1992 se promulga la Orden por la que se regulará el funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 18 de julio). En ella se aprobará el I. Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, basado en las necesidades de concreción del diseño curricular base en los centros y en impulsar la implantación de la LOGSE.

Es importante resaltar que según lo previsto en el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía de 10 de septiembre de 1991 (B.O.J.A. núm. 33, de 18 de abril de 1992) se establece la promoción retributiva que se realiza a través de cinco diferentes estadios o sexenios que comportan distintos niveles retributivos en el componente periódico del complemento específico del profesorado de la enseñanza pública.

Los sexenios consisten en una retribución complementaria para *el personal docente funcionario* creado en 1991 tras un acuerdo entre la Administración del Estado y los sindicatos (Acuerdo de 20 de junio de 1991, aprobado en Consejo de Ministros el 11 de octubre del mismo año). Para acceder a esta retribución hay que cumplir dos requisitos: 6 años de servicio docente y suficientes créditos de formación. Con esta idea se pretende reconocer la actualización docente, compensarla y fomentarla. Los sexenios comenzaron a aplicarse el 1 de octubre de 1992.

Para la regulación del reconocimiento de la formación, el Ministerio de Educación y Ciencia dictó la Orden de 26 de noviembre de 1992, la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del

profesorado y estableció la equivalencia de las actividades de Investigación de las Titulaciones Universitarias. En ella dispuso las actividades de formación permanente que se podían presentar para la retribución: cursos, seminarios y grupos de trabajo, así como los créditos de formación de acuerdo a los siguientes criterios recogidos en el Cuadro 10.

Cuadro 10. Asignación de créditos a cursos

Duración / horas	Créditos
8 a 12	1
13 a 17	1,5
18 a 22	2
23 a 27	2.5
28 a 32	3

De acuerdo con esta distribución de créditos, al profesorado le interesa asistir a las acciones formativas que tengan más horas de formación. Por otra parte, lógicamente, en una actividad de 30 horas se puede conseguir una mejor y más completa formación no solo por la profundidad con que pueden ser tratados los temas, sino también por el tipo de metodología más activa que puede desarrollarse: prácticas, discusiones, grupos de debates, etc.

Posteriormente, se creó el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, siendo definido como: “instrumento educativo y estableció las condiciones institucionales de espacios y tiempos que hicieron posible la atención a la formación del profesorado de la escuela pública”⁵. Más tarde, en 2003 se regula el II Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado⁶.

Entre las modificaciones que propone aparecerá el cambio de nombre de los Centros del profesorado, pasándose a llamar Centros de Formación del Profesorado, con una estructura centralizada y jerarquizada (regional, provincial, zona y de centro), con un Director, la Inspección y los equipos de orientación Educativa.

En el desarrollo de este Decreto, se publica la Orden de 9 de junio de 2003, por

⁵ Decreto 194/1997, de 29 de julio

⁶ Decreto 110/2003, de 22 de abril

la que se aprueba el II Plan de Formación del Profesorado, que se modificará con la Orden de 28 de noviembre de 2005. Con esta modificación se realizará una revisión de la normativa de acuerdo a los planes de igualdad y el tratamiento de la coeducación y la igualdad de género, el uso terminológico y el lenguaje administrativo.

Este plan posee los siguientes objetivos de formación⁷:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Producir mayor conocimiento educativo, favoreciendo la innovación y la experimentación rigurosa.
- Construir comunidades de aprendizaje y educación.

Estos objetivos van a marcar las metas de formación del profesorado y la dinámica de los Centros del Profesorado a partir del 2003/2004.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se refiere en el capítulo III de su título III a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Respecto de la primera dispone que se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

Asimismo, destaca la relevancia de la experiencia profesional a la hora de facilitar y tutorizar la incorporación a la docencia del profesorado y el acceso a la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el personal docente y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Por su parte, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dedica el capítulo II de su título I a la formación inicial y permanente del profesorado y del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

En el Artículo 19.

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación

⁷ Centrados sobre todo en el marco de la formación del profesorado para una escuela pública. Punto 3.1 de II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Orden de 9 de junio de 2003

del profesorado. A tales efectos, la Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas diversificada, adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros en este ámbito y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.

2. Las actividades de formación permanente del profesorado tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo.

3. Las modalidades de formación del profesorado perseguirán el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales. Las estrategias formativas estimularán el trabajo cooperativo a través, fundamentalmente, de la formación en centros y de la autoformación, y tendrán en cuenta los distintos niveles de desarrollo profesional del profesorado.

A su vez en el Artículo 20 se establece:

1. El desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, de acuerdo con lo que determine la Administración educativa.

2. El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se organiza en una red de centros del profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente.

En el marco de la reflexión iniciada sobre el perfil docente y la formación del profesorado, se crea en el Parlamento de Andalucía⁸ el “Grupo de Trabajo relativo a la

⁸ Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (Aprobado por la Comisión de Educación en sesión celebrada el

formación del profesorado de Andalucía” como espacio para el debate y el acuerdo político sobre la determinación de un perfil docente acorde con las exigencias de la sociedad del siglo XXI y sobre la formación del profesorado en Andalucía.

El Grupo de Trabajo acordó la comparecencia de hasta 30 organizaciones representativas y expertos en la educación andaluza. Fueron al final 28 los que efectivamente comparecieron a lo largo de seis sesiones parlamentarias que han durado más de 20 horas. El Grupo se formó con representantes sindicales, expertos de varias universidades representantes del Consejo Escolar, de los alumnos, de los centros docentes y de organizaciones empresariales entre las que figuraba FERE-CECA

Los comparecientes consideran que la formación permanente se debería entender en un doble sentido: centrándose en el profesor o profesora y en el proyecto de centro, por lo que habría que establecer unos itinerarios formativos del profesorado obligatorios en relación con las necesidades no solo individuales sino también teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el centro. En definitiva, los contenidos de la Formación Permanente del Profesorado deben tener aplicación en el aula.

Se señala también la utilidad y conveniencia de incrementar la formación mediante la utilización de las nuevas tecnologías, en especial la formación on-line. (p.10)

Posteriormente, el Decreto 93/2013⁹, de 27 de agosto de la Junta de Andalucía en su artículo 19 se establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados. Es importante resaltar que considera al centro como la unidad básica de cambio, innovación y mejora y por ello, en el artículo 19.3 se otorga un papel especialmente relevante a la formación en centros y a la autoformación, como estrategias específicas para estimular el trabajo cooperativo del profesorado.

En este mismo Decreto, en su artículo 10.3, da algunas pautas de la metodología que han de seguir en esta formación basándose en el “análisis, la reflexión y la mejora

día 28 de junio de 2011).Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía
⁹ Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA número 170, de 30 de agosto de 2013)

de la práctica docente y de la organización de los centros” a través de la investigación - acción y por lo tanto, esperando una implicación directa tanto de todos los participantes así como del propio centro y aulas ya que será el ámbito donde se pueda llevar a la práctica lo desarrollado en la actividad formativa (artc.56).

El protagonismo y liderazgo en este modelo formativo será de los CEPs, que han de impulsarlo y colaborar con el profesorado en la formación, innovación e intercambio de experiencias facilitando así la adaptación a los cambios que han de ir produciéndose.

Otras instituciones, como la que nos ocupa, tendrá que asumir liderarlos conforme a sus peculiaridades.

Con la publicación del Decreto 97/2015¹⁰, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se apunta en el Capitulo VII, algunas medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo de este nuevo currículo. Entre ellas la organización de actividades formativas, materiales y recursos que faciliten su implantación. En su artículo 23, expresa la necesidad de impulsar la “investigación, la experimentación y la innovación educativa, incentivando la creación de equipos de maestros y maestras, así como la colaboración con las Universidades”. Dejando así de manifiesto que la formación y el cambio en educación es una tarea que involucra a todos los campos, desde las distintas instituciones a la implicación real de la actividad docente como al profesor. Es una tarea conjunta y de apoyo mutuo dirigida hacia un fin, que es el cambio metodológico y de la propia escuela en función del alumnado y de la sociedad en que vivimos.

Conclusiones

Hemos de resaltar que la Comunidad Autónoma Andaluza, concreta aspectos de la formación del profesorado a través de los Planes de Formación que publicará en BOJA desde 1991. En estos Planes encontramos los objetivos que se marca la Consejería de Educación en materia educativa dando las directrices del perfil del profesorado, como el curriculum y las competencias a adquirir por los nuevos

¹⁰ Decreto 97/2015, de 3 marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA número 50 de 13 de marzo de 2015)

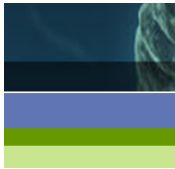
ciudadanos.

Asimismo, el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, organizado en una red de centros del profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión.

Los profesores deben poseer no solo los conocimientos académicos de las materias de su ámbito de conocimientos sino también deben dominar las didácticas específicas de sus materias y la resolución de conflictos y atención a la diversidad así como la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Por último queremos hacer nuestra la idea expuesta por el Grupo de Trabajo antes citado cuando afirma

Que la formación permanente recibida por el profesorado será eficaz en la medida en que llegue a las aulas y dé respuesta a las expectativas profesionales de los docentes para su adaptación a las nuevas realidades tecnológicas, culturales y educativas de nuestro entorno (p. 363)



SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4. Desarrollo de la investigación

Introducción

En la actualidad hay muchas instituciones que se dedican a la formación del profesorado. Existe una amplia oferta formativa donde poder elegir pero esto no ha sido siempre así, por ello, en esta investigación nos centraremos en cómo se han desarrollado los planes de formación de instituciones dedicadas al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

Partimos de las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha organizado la formación del profesorado en Andalucía en una institución privada como FERE-A?; ¿Qué número de acciones formativas se han realizado?; ¿Qué temáticas han abordado?; ¿Qué trayectoria han tenido?; ¿Cuántos profesores se han beneficiado de ella?

Intentaremos dar respuesta a estas preguntas una vez finalizado esta tesis.

Este estudio se centrará en un periodo de tiempo convulsivo, periodo de confusión, lleno de cambios rápidos tanto sociales como institucionales a los que había que adaptarse. Fue el momento de la transición política española, comprendido entre la última fase de la dictadura y principio de la democracia, y que afectó a todos los sectores sociales e institucionales y por ende también al educativo. Se produce un incremento vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en el pensamiento, la cultura y el arte.

Se centrará en un espacio de tiempo en el que se desarrollan dos leyes educativas

que configuran el sistema educativo, como son la promulgación de la LODE y la LOPEGCE. ¿Por qué elegimos este periodo? Pues por ser éstos los primeros años de la reforma del Sistema Educativo español con unos aires de cambio y de transformación social que se dejan sentir en los años 90, sus antecedentes los encontramos en los años 80 y su implantación hasta final de la década.

Teniendo como telón de fondo este marco político y social intentaremos poner de manifiesto la importancia que ha tenido la institución FERE en el contexto de la Comunidad Andaluza.

4.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es dar a conocer la labor realizada por FERE - Andalucía para la formación permanente del profesorado de sus centros.

Para ello, se han definido los siguientes objetivos específicos

- Realizar un breve estudio histórico sobre la institución FERE
- Conocer el desarrollo de acciones formativas realizadas por FERE ANDALUCIA.
- Demostrar la contribución de FERE en la actualización científico y didáctica del profesorado.
- Reconocer su aportación a la sociedad andaluza y en concreto a la formación del profesorado andaluz.

4.2. Hipótesis

La formulación de las hipótesis parte del análisis histórico de una realidad educativa en la que se afirman los siguientes supuestos:

1. La labor de formación permanente llevada a cabo por FERE para su profesorado fue pionera en el ámbito de la actualización científica y didáctica.
2. FERE ha contribuido a una formación de su profesorado una formación acorde a los tiempos y actualizada según las nuevas aportaciones tanto

científicas como didácticas y legislativas.

3. El tipo de actividades así como el número de horas dedicadas a la formación ha ido aumentando a través de los años, con un esfuerzo inversor dirigido a todos los trabajadores de sus centros educativos.

4.3. Metodología

Esta investigación se fundamenta en los datos obtenidos en los archivos de FERE-CECA de Andalucía sobre las acciones formativas llevadas a cabo por esta Institución durante los años 1982 al 1999. Este periodo incluye:

1. Los antecedentes o inicio de las acciones formativas hasta la promulgación de la LOGSE.
2. La formación en los primeros años LOGSE hasta la implantación de la misma en el año 2000.

Se deja para estudios posteriores el análisis de las actividades formativas del profesorado desde entonces hasta nuestros días, pues la Institución asume los cambios que se van introduciendo en el sistema Educativo y continúa formando al profesorado.

La investigación posee una parte empírica, y otra parte dedicada a las fuentes legislativas, planes de formación, archivos, evaluaciones, información de boletines de la institución etc.

Se ha realizado un estudio descriptivo intentando profundizar en las actividades de formación realizadas.

Para obtener la información, se han recogido datos numéricos sobre esta formación. Se trata pues de un estudio longitudinal y retrospectivo por el periodo o secuencia temporal que estudiamos, más de una década.

El registro de estas acciones formativas se encuentra en archivos escritos a mano y en cada archivo encontramos varios libros de actas con los nombres y documentos de las actividades llevadas a cabo. Se trata de un Registro de la formación realizada en todo el ámbito andaluz, que se encuentra aun sin informatizar. El objetivo de este registro era la elaboración de listados con los datos de los matriculados en cada acción formativa. Este listado se utiliza tanto para el control de participantes como para

la posterior emisión, por parte de la organización, de los certificados de asistencia. Estos certificados se entregan a todos aquellos que han cubierto los objetivos de participación y asistencia en más de un 90% de las horas propuestas en la actividad concreta realizada.

Resaltamos que el índice de personas sin derecho a certificado es mínimo en las diferentes acciones formativas, y normalmente se ha producido por falta de asistencia o abandono a principio de curso.

Normalmente se contemplan en los libros de Registros, aquellas actividades formativas que han sido presentadas para la homologación a la Junta de Andalucía. Según las Ordenes que regulan las solicitudes de homologación, hay un apartado donde se requiere el listado de personas donde se especifique tanto aquellos que tienen derecho a certificación como los que no. Estos se confeccionan con los matriculados, y se pasa para su firma en todas y cada una de las sesiones formativas. De este control se expedirán los listados definitivos para certificación una vez finalizada la acción formativa.

Con los datos recogidos en esos libros de registro, así como con la información obtenida en el Departamento de Formación e Innovación de la Institución, que nos facilitó dípticos descriptivos de diferentes actividades formativas que se tenían archivados y a través de entrevistas al personal más antiguo de ese Departamento, se ha podido recabar la información para la elaboración de la presente investigación.

Capítulo 5. Registro de datos



Introducción

Se han recogido las diferentes acciones formativas desarrolladas desde 1982 hasta 1999 como final de la década. Por una parte, pareció interesante ver la trayectoria de la Institución como tal, especialmente desde la aplicación de la Reforma Educativa y, por otra, analizar hasta el año 1999 por ser a partir de éste año donde se producen cambios en la planificación de la formación. Es también importante tener en cuenta el cambio en la Orden de Homologación de la Junta de Andalucía,¹ por la cual la homologación de actividades se realiza no desde la Consejería, sino desde los Centros del Profesorado (CEP) distribuidos por todas las provincias y localidades. Al modificarse el registro de acciones formativas por parte de la Consejería y tener que ser tramitada directamente con el CEP más cercano, la Sede Autonómica y el Departamento de Formación ve dificultada la tramitación de los documentos. La dificultad que entraña es por la misma organización de la institución: las provincias y los centros han de enviar los documentos de realización (actas de firmas, facturas, evaluaciones, contenidos, etc.) a la sede y el Departamento de Formación, quién una vez elaborados los listados definitivos, corregidas las evaluaciones y realizadas las memorias, pasaba a remitirlo al CEP correspondiente. A partir ese momento su función se centraba en hacerle el seguimiento a los documentos enviados, respondiendo a las cuestiones que desde el

¹ Orden de 10 de diciembre de 1999 sobre registro, certificación, homologación y convenios para actividades de formación permanente del personal docente. BOJA de 15 de enero de 2000

CEP se les planteara hasta la realización de los certificados, tramitación y consecución de la homologación. Una vez sellados los certificados se remiten a los centros para su reparto.

Parece más lógico que se tramite desde las mismas provincias donde se realiza la actividad formativa, aunque en las sedes provinciales no hay una persona encargada de estas tareas. Como consecuencia de esta organización hay acciones formativas que sí bien se han podido realizar, no han quedado registradas en la Sede regional. También, debe considerarse que los centros empiezan a gestionar su formación y que se produce la implantación total de la nueva estructura del Sistema Educativo, necesitando replantearse las líneas nuevas de formación.

De cada una de las acciones formativas se ha obtenido, para esta investigación, información completa en relación a los epígrafes señalados en el Cuadro 11.

Cuadro 11. Datos precisos de cada acción formativa.

Listado completo de los participantes con DNI
Objetivos, contenidos y metodología
Evaluación de la acción formativa
Datos de ponentes
Número de horas (no menos de 10 horas)

Fuente: Elaboración propia

Aquellas acciones formativas que no tenían estos datos, o que son de menos de 10 horas, hemos considerado no usarlas por no tener la certeza de su realización o considerarlas como proyectos. Este criterio lo hemos seguido sobre todo durante los años 90, donde la Institución en Andalucía tiene un recorrido en formación y un departamento que la gestiona.

En relación a las acciones formativas de menos de 10 horas, no hay datos exactos de participantes, ni en muchas ocasiones de los ponentes. Se trata de conferencias con un tema relevante pero, digamos, con entrada libre, donde no se ha recogido, como hemos apuntado antes, ningún dato de los asistentes ni el número de los mismos. Por lo tanto en algunas ocasiones podemos dudar de su ejecución, por lo tanto no lo hemos tenido en cuenta.

5.1. Los inicios formativos de FERE-Andalucía

La documentación encontrada (certificados y datos de la realización de cursos) en FERE-A nos señalan que ya durante los años 80 esta institución viene formando a su profesorado.

Aunque la creación de los CEPs fuese a mediados de los 80, según el BOAP (2011), será en la década de los 90 cuando se empieza a programar institucionalmente para el profesorado de la enseñanza pública. Esta programación de cursos de actualización científica - didáctica estará dirigida tanto al profesorado de EGB (Enseñanza General Básica) como de Enseñanzas Medias (Bachillerato Unificado Polivalente y Curso de Orientación Universitaria así como la Formación Profesional).

FERE-ANDALUCIA comienza, como hemos afirmado anteriormente, a ofrecer actividades de perfeccionamiento en determinadas materias en el año 1982. Prueba de ello es que ya en los inicios de FERE (1957), aparecía la Semana Pedagógica. Se piensa que se han debido realizar más acciones formativas, sobre todo en las diferentes Delegaciones Provinciales, pero el registro consultado (existencia de un único registro Autonómico o Regional) y los diplomas que no han sido retirados de la sede de FERE nos permiten presentar la información recopilada en el Cuadro 12 (p.169). Incluiremos las acciones formativas realizadas desde el 1982 hasta 1989 ya que en 1990 se produce un cambio legislativo, se promulga la LOGSE, iniciándose así una nueva transformación en la estructura del sistema educativo y nuevas necesidades formativas para el profesorado.

Se observa como esta institución desde sus inicios, como Sede Autonómica empieza a funcionar en el año 1982, preocupándose de llevar a cabo acciones formativas en diferentes temáticas. Además, se han impartido conferencias y desarrollado Jornadas, algunas de ellas con ayuda de las editoriales, de las que solo consta el título.

Llama la atención el que no se haya encontrado, en la Sede, datos de las acciones formativas organizadas en el año 1987. Y de las que se llevaron a cabo durante los años 1988/89 encontramos solo algunos datos. Se trata de acciones formativas realizadas y organizadas con la Universidad de Comillas (Madrid). De ellas consta, en

los archivos, la realización, pero no se han encontrado los datos de los participantes en dichas actividades. Presuponemos que la gestión de las acciones formativas se realizaría por la misma Universidad, quedándose ella con los datos de los asistentes para la elaboración de los certificados de asistencia. Se llevaron a cabo durante los años 1988 y 1989, en el mes de Julio, por lo que podemos entender que se desarrollarían en una Escuela de Verano con varias acciones formativas. La duración de los curso, en su mayoría, es de 25 horas y la temática variada: podemos deducir en ellos una preocupación por la actualización en nuevas tecnologías con el acercamiento al lenguaje Logo (propio del comienzo de esta tecnología), así como la preocupación por la adquisición de destrezas y metodologías novedosas que nos llegan desde otros países con más tradición en investigación.

También resulta interesante resaltar la procedencia del profesorado ponente: la Universidad de Comillas. Que el profesorado pertenezca a esta Universidad parece un intento de garantizar la calidad de la formación que se imparte (y más en los primeros años, donde la Sede empieza a funcionar de una manera autónoma). Yendo a lo seguro: profesorado con experiencia docente, experimentado, especialista en los diferentes temas, que ha investigado y está al corriente de las novedades didácticas pedagógicas, etc. Se puede pensar que desde la FERE Nacional ha partido la orientación, pues ella tiene más tradición y contactos en este ámbito. Recordemos que la Universidad de Comillas se encuentra en Madrid, cercana a la Institución, con una proximidad no solo en lo físico sino también en la sensibilidad y filosofía dentro de la que se pretende formar al profesorado.

En estos primeros momentos en el ámbito organizativo de la formación, significa partir de los conocimientos y experiencia que posee la Sede Nacional en el entorno educativo y formativo (ponentes, temáticas, formatos de cursos, etc.). Esta institución no nace independiente, sino en contacto con y siguiendo la línea de la Nacional, aunque con su autonomía para proponer, buscar y seleccionar en función de las necesidades del profesorado de la Comunidad Autónoma Andaluza. Recordemos que en estos momentos no hay mucha infraestructura en la sede regional, pues está comenzando. Lo más lógico es que en los primeros años vaya de la mano de la Nacional.

Cuadro 12. Descripción acciones formativas FERE-Andalucía 1982 - 1989

AÑO	TÍTULO	FECHA	HORAS	PONENTE	ASISTEN
1982	Aproximación a la Informática, al Ordenador y al Lenguaje Basic	enero	20	Informática	20
	Música para profesores de Preescolar y Ciclo Inicial de EGB.	enero	24	E. S. de Música Sagrada y Pedagogía Musical de Madrid	50
	Asignaturas del Ciclo Medio*	nov/dic	20	Universidad	190
1983	Asignaturas del Ciclo Medio*	ene/feb	20	Universidad	190
1984	Acciones interpersonales en la Dirección	octubre	24	Universidad Comillas	35
1985	Formación de tutores en EGB y BUP	sept.	24	Universidad Comillas	20
	Creatividad y Técnicas de la ERE	febrero	12	Universidad	
	Informática básica	julio	20	Universidad	20
	Prácticas de Laboratorio 2ª Etapa de EGB	julio	20	Universidad	19
	Reforma del Ciclo Superior de EGB	julio	20	Universidad	50
	Talleres Creativos para la Escuela del Tiempo Libre	julio	20	Universidad	30
1986	Dramatización Infantil	julio	20	Universidad	50
	Aproximación a la informática, el Ordenador y el Lenguaje Basic	julio	20	Universidad	20
1987	No constan acciones formativas				
1988	Educación física y juegos preescolar	julio	25	Universidad Comillas	
	Didáctica de la ortografía y talleres de escritura	julio	25	Universidad Comillas	
	Didáctica de la lectura y comentario de texto	julio	25	Universidad Comillas	
	Técnicas de programación por departamentos	julio	25	Universidad Comillas	
	Dramatización infantil	julio	25	Universidad Comillas	
	Modificación de la conducta en el aula	julio	25	Universidad Comillas	
	Palabra, movimiento y música en preescolar y ciclo inicial	julio	25	Universidad Comillas	
	Iniciación lenguaje LOGO	julio	30	Universidad Comillas	
1989	Educación física y juegos ciclo medio	julio	25	Universidad Comillas	
	Comprensión escrita y vocabulario	julio	25	Universidad Comillas	
	LOGO: un lenguaje para la escuela	julio	25	Universidad Comillas	
	Pastoral y catequesis de la Primera Comunión.	julio	25	Universidad Comillas	

5.2. Acciones formativas en la década de los años 90 (1990-1999)

La recogida de datos ha sido más "ordenada" que en la fase anterior, ya que se encuentra la información más organizada. Hemos de recordar que en FERE-ANDALUCIA, sede regional o autonómica, es donde aparece el registro de las actividades de formación organizadas por ella, pero también por las ocho delegaciones provinciales que componen nuestra autonomía.

Como sedes autónomas, las Delegaciones Provinciales, organizan su propia formación, siguiendo los objetivos marcados por la Asamblea Regional donde están representados los titulares y directivos de los diferentes centros y congregaciones en Andalucía. Las acciones formativas se corresponden con los planes trienales que realiza la organización dentro del ámbito Nacional.

Para estudiar los documentos encontrados, primero los procesamos en Word, realizando unas tablas donde poder recoger los datos siguiendo los epígrafes seleccionados que figuran en la Cuadro 13 y que amplían los inicialmente seleccionados en el Cuadro 11 (p.166).

Estos datos se han ido completando con documentos internos de la organización y algunos presentados a la Consejería de Educación, con la formación realizada en Andalucía, según un acuerdo de colaboración.

Cuadro 13. Datos recopilados de cada acción formativa

Título de la acción formativa
Fecha de inicio y finalización
Número de horas de formación
Localidad (lugar de realización)
Número de participantes
Destinatarios
Modalidad de formación (jornada, curso, seminario...)
Homologación (reconocimiento por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de la acción formativa).

Fuente: Elaboración propia

Estos datos se han ido completando con documentos internos de la organización y algunos presentados a la Consejería de Educación con la formación realizada en

Andalucía según un acuerdo de colaboración.

Posteriormente los hemos incluido en una hoja de cálculo EXCEL para poder organizarlos, siendo tratados en último momento a través del programa SPSS, pudiendo así analizar los datos obtenidos.²

Como se expuso en el Capítulo II los cursos versaban sobre diversos temas tales como: Religión y Valores; Curriculum y Áreas; Informática y Tecnología de la Información y Comunicación; Evaluación; Innovación, Actualización Didáctica Y Pedagógica; Tutoría y Orientación; Atención a la Diversidad y Educación Especial; Gestión, Equipos Directivos y Organización: Calidad y Gestión de Calidad y Otros como : PAS, Nutrición y Salud.

5.3. Estudio general de las acciones formativas

Se comprueba que la Institución desde sus inicios, como Sede Autónoma, se ha preocupado de organizar acciones formativas en diferentes temáticas. Además éstas se han complementado con conferencias y con el desarrollo de jornadas, algunas de ellas con el patrocinio de determinadas editoriales, pero de ellas solo consta en los archivos el título y la fecha; ni el número de participantes, ni el de horas, por lo que las hemos desestimado.

En este sentido, es interesante tener en cuenta que la formación permanente del profesorado se ha realizado mediante un conjunto de modalidades, según afirman Fernández Tilve y Montero (2007): “Cada una de ellas ha adquirido una especificidad que la singulariza e, hipotéticamente, anticipa su adecuación para satisfacer necesidades de formación a través de las actividades propuestas” (p. 369) como se pone de manifiesto en algunos estudios (De Martín, 2003; Sarceda, 2002 y Villar Angulo, 2000). De hecho, las diferentes modalidades no son exclusivas de ningún plan de formación ni de un determinado país.

En la década de los ochenta, del siglo pasado, solo hemos encontrado evidencias

²Para facilitar la lectura de este texto, en el Anexo 5 se presenta un resumen de las Tablas elaboradas con el fin de recopilar la información de todas y cada una de las acciones formativas llevadas a cabo en la década 1990-99, siguiendo los epígrafes comentados anteriormente.

de la realización de la modalidad “cursos”. Como afirman Grau Company, Gómez Lucas y Parandones González (2009): “Los cursos son el modelo de formación por excelencia del profesorado” (p. 20). Por ello no extraña que sean los que más se hayan llevado a cabo.

5.3.1. La formación durante los años 80. Análisis del periodo comprendido entre 1982-1989

Ya hace cuatro años de la aprobación de la Constitución de 1978, estamos en pleno desarrollo del Estado de Autonomías que va a implicar, entre otras, la reorganización del sistema Educativo (descentralización), pues hay que contemplar las diferencias autonómicas, aunque paralelamente se promuevan los Mínimos Curriculares a impartir por todo el Estado. Es un periodo de grandes reformas en todos los ámbitos (social, económico, cultural, político...) evidentemente también en el ámbito educativo (Zufiaurre Goikoetxea, 1995). Recordemos que la aplicación de la Ley General de Educación se realiza de una forma gradual, que según su calendario de aplicación se hará efectiva en el año 1980 (González Pérez, 2013). Es el momento de nuevos planteamientos.

En el año 1982 tras las elecciones llega un cambio de gobierno, es el primer gobierno socialista elegido democráticamente y entre las reformas que plantea se encuentra la modificación del Sistema Educativo. Hay que adaptarlo a los nuevos tiempos. Esta propuesta de reforma despierta un deseo de innovación, de cambio en todos sus sectores. Se pretende un cambio de “abajo arriba”, donde la participación de los diferentes sectores sea efectiva. Se ha pasado de una dictadura a una democracia y en una democracia, la participación es importante en todos los sectores y ámbitos. Por eso se crean seminarios y grupos de trabajo que reflexionen sobre los cambios que se pueden producir en el sistema educativo. Es un periodo tumultuoso donde se van a combinar el descontento del profesorado con la aplicación de proyectos más innovadores en las escuelas, diferentes visiones de escuela, movimientos pedagógicos que habían estado clandestinos, nuevas editoriales, publicaciones y reediciones de revistas y libros (Costa Rico, 2007), los seminarios de los Colegios Oficiales de Licenciados (Lázaro Lorente, 2005), colectivo Freinet (González Pérez, 2013), los herederos de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza, entre otros,

generando un clima pedagógico especial: “Un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras” (Hernández Díaz, 2011, p. 86).

Los movimientos de renovación pedagógica, las escuelas de verano, instituciones, sindicatos, los Colegios Oficiales de Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, etc. se ven inmersos y potenciando estas iniciativas pedagógicas. FERE, como institución no lucrativa preocupada por la formación y adecuación de las escuelas y profesores, continúa organizando formación.

En el año 1982 y 1983 se realizó un cursillo (Asignaturas del Ciclo Medio), que debe organizarse en varios módulos de acuerdo a las diferentes asignaturas y en dos días a la semana (martes y jueves). El alto número de participantes (190) nos hace pensar que se organizaría de acuerdo a las diferentes asignaturas, en diferentes módulos a los que asistiría el profesorado en función de sus intereses, o necesidades. Así sería más operativo y productivo para los participantes y las escuelas. En estos momentos es importante abordar las asignaturas de Ciclo Medio no solo por el curriculum a impartir, sino también por el concepto de competencia profesional entendida por el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades (Ávila Fernández, 2008) así como para prepararlos para los cambios en el ciclo superior con el nuevo bachillerato, COU, y FP.

En estos años ochenta ya se puede apreciar la preocupación por las nuevas tecnologías, dado que desde el año 1982 se repite la organización de este tipo cursos. El número de participantes, en cursos de informática, es grande debido quizás a la novedad de su programación así como de los contenidos propuestos. Su número de asistentes permite que en cada curso los participantes puedan tener acceso al manejo de los ordenadores, realizándose el aprendizaje de una forma manipulativa y práctica ya que otro tipo de formación en este campo sería más difícil y carente de sentido hoy. Recordemos que la introducción de las TIC en educación podemos remontarla a la aparición de los ordenadores personales (1980). Desde su aparición como afirma Mifsud Talón (2010):

Se han utilizado estos medios tecnológicos en la docencia. Pero en estos últimos años, la rápida evolución de las herramientas TIC, así como su considerable abaratamiento, ha sido decisivo para generalizar su uso didáctico en el aula (p.18).

La utilidad del aprendizaje de estos recursos, en el día a día del profesorado, como facilitador de su trabajo queda patente, no solo para guardar información, sino también para realizar sus propias producciones. Su incorporación como recurso en el aula quedaba en esta década un poco lejos, pero se van sentando las bases, primero con el uso personal (notas, listas, datos...), y segundo, familiarizándose con el uso de estos recursos así como posteriormente con las pequeñas producciones que se pueden llevar al aula (fichas, actividades...).

Por otra parte, el nuevo papel del profesor le exige llevar a cabo diferentes tareas entre las que estará actuar de guía y facilitador de recursos para sus alumnos que han de protagonizar su propio aprendizaje así como enseñarles la utilización de una serie de herramientas de información y comunicación.

Como afirman Salinas, de Benito y Lizana (2014): “Tanto los alumnos - de todos los niveles - como los profesores necesitan adquirir habilidades con el sistema, pero sobre todo con la modalidad comunicativa” (p. 147). Estos mismos autores señalan que:

Lograr el perfil profesional adecuado requiere un proceso de formación y desarrollo profesional docente cuya planificación constituye un tema clave, como se señala en informes y multitud de trabajos que se ocupan de las variables críticas de la formación del profesorado. (Cabero, 2006; Revuelta y Pérez, 2009; Bollinger y Wasilik, 2009; Prensky, 2011) (p.147).

Por otra parte, en referencia al curso de música, el número de matriculados nos indica que era una necesidad en ese momento para el profesorado. Aunque la formación musical es parte de los planes de estudio de Magisterio desde el Plan de Estudios de 1942 (Ávila Fernández, 2008), comprobamos que suscita mucha demanda. Ya sea por la falta de formación o necesidad de actualización en este tema, o por entender que la música además de necesaria en la formación de su alumnado, es un recurso importante para trabajar con los estudiantes en el aula. También puede ser una formación musical más en contenidos que en su didáctica. Puede ser esta necesidad la que en años posteriores, con las sucesivas reformas tanto educativas como Universitarias, lleve a la búsqueda de una especialización; es decir, a la creación de una especialidad: Maestro Especialista en Educación Musical. Considerándose que con esto se completa la formación cultural del alumnado, del futuro ciudadano.

Quizás uno de los objetivos más importantes de FERE, es la formación del equipo directivo y en concreto de la dirección, conociendo la importancia que tiene esta en los centros para la mejora de los mismos.

Durante el año 1984, se va a realizar un curso destinado a la formación de los directivos: “Relaciones Interpersonales en la Dirección”, como una habilidad básica para la realización de un trabajo conjunto o en equipo.

La visión de las tareas que ha de desempeñar un directivo y de cómo ha de llevarlas a cabo en su centro ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades cambiantes así como ritmo acelerado de la sociedad en la que nos encontramos. Hemos pasado de la figura del director representante de la institución, controlador del desarrollo de las enseñanzas y que atiende a un grupo de alumnos, a un estilo de liderazgo compartido (Álvarez, 2003).

El tema de la acción formativa que plantea FERE en el año 1984, está en la línea de formación de directivos más actuales, completándose con las tareas asignadas por la legislación educativa de cada momento. La Institución es consciente de que un director depende de su equipo, cualquier propuesta que realice no servirá de nada si el resto del personal del centro no participa o comparte la propuesta, de ahí la necesidad de una formación en relaciones interpersonales que le facilite la relación con su equipo. De esta manera también se ayuda a generar la cultura y el clima escolar, que facilite la consecución de los fines educativos.

En el año, 1985 se vuelve a insistir en la informática, encontramos un curso sobre Religión y comprobamos la necesidad de formarse en las nuevas propuestas del Sistema Educativo, a la vez que se abren nuevos temas y campos en los que el profesor puede intervenir, abriendo expectativas a la vez que puede aportar recursos novedosos al aula y a la organización del centro.

La aplicación de las “nuevas tecnologías” como programas de formación se inicia en 1985, se considera como un tema de futuro en cuanto a inversiones, como reto tecnológico (Zufiaurre, 1988). Surgen varios proyectos como MERCURIO, de audiovisuales del MEC, y con el tiempo va cobrando más peso el campo de la Informática: enseñanza por ordenador, nuevos lenguajes tecnológicos, enseñanza de la informática, etc., a través de programas como ATENEA del M.E.C., CRIE de Cataluña, entre otros (Zufiaurre, 1988).

La fecha de realización de la mayoría de los cursos que se presentan en este año es durante el mes de Julio, dentro de las Escuelas de Verano, iniciadas como hemos comentado anteriormente con los Movimientos de Renovación Pedagógica.

En el año 1986 solo se han encontrado referencias de la realización de dos cursos. Llama la atención el número de asistentes del curso de Dramatización. A primera vista nos parece que no es una materia a impartir, pero sí un claro recurso para el docente a través del cual motivar y enseñar a sus alumnos. ¿Formaría esto parte de la intención de innovar en la escuela?, ¿de la búsqueda de alternativas que lleve al profesorado a mejorar su docencia?, o, ¿son una forma de formarse en temas alternativos que les sea de utilidad personal?, ¿de crecimiento personal o estrategia para el aula?. Cualquiera de estas posibilidades termina revirtiendo en el alumnado.

Revisando los Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial (M.E.C., 1981) descubrimos los niveles básicos de referencia de la Educación Artística para Preescolar y Ciclo Inicial, en la introducción donde hay una división de esta área en tres grandes apartados: La Educación Plástica, la Educación Musical y la Dramatización.

En los Programas Renovados se ofrecían por primera vez unas orientaciones para el profesorado de cómo entender y enfocar las nuevas enseñanzas (Quiles Cabrera, 2004, p. 2), así encontramos a las dos primeras (Educación Plástica y Educación Musical) ampliamente desarrolladas. Sin embargo de la tercera (Dramatización) no hallamos referencia alguna, salvo un pie de página con la siguiente indicación:

Dada la novedad e importancia del tema, la Dirección General de Educación Básica ha constituido una comisión de trabajo para que estudie el desarrollo de los aspectos correspondientes a este apartado, desde los primeros años de escolaridad hasta el final de la EGB. Una vez elaborado el documento y debidamente ensayado, quedará recogido y publicado con el mismo rango que el resto de los Niveles Básicos de referencia (p.103).

Si encontramos referencia en el Área de Lengua, del ciclo Medio (3º, 4º y 5º curso), en las técnicas de trabajo del bloque nº 2, que nos indica la representación escénica (p. 53) como una técnica más para acercarse al alumnado y que pueda conseguir los objetivos marcados. También lo descubrimos en el Área de Lengua, del ciclo Superior (6º, 7º y 8º curso), en el mismo bloque nº 2, igualmente en las técnicas

de trabajo en la representación escénica. Se trata de un recurso didáctico para trabajar el Área de la Expresión Oral.

Así mismo aparecerá como un recurso en Educación Física y Música. Pero no volvemos a encontrarla como Dramatización. Cervera (1974) la incorpora a la llamada Área de Expresión Dinámica en la EGB, donde se persigue una educación más completa del alumnado a través de la música y la dramatización. Por ello se realizará todo un plan así como un programa de formación para el profesorado.

En relación al docente, esta es una materia de la que no ha recibido formación alguna en su etapa de formación inicial, ya que no se encuentra en los programas de Magisterio. La formación del profesorado en este campo se realizará a través de los cursos de actualización que ha de realizar el docente en ejercicio.

El segundo curso, que se realiza este año, es de Informática sigue los patrones de los celebrados en los años anteriores. Hay bastante interés por este tema por lo que podemos comprobar con los datos de esta Institución. Pero aún estamos al principio de la incorporación de las TIC. Además en estos momentos no es mayoritario ni el uso de ordenador, no todo el profesorado tenía acceso a él, ni por supuesto tenemos internet. El uso es más personal y en relación a bases de datos del alumnado, para guardar documentos, etc. Hablamos de sistemas operativos caducos en la actualidad como el lenguaje Básic, Logo, MS-2... Como hemos comentado anteriormente hay proyectos concretos que facilitan el aprendizaje de estas tecnologías.

A partir de 1985 hay numerosos proyectos que impulsan un “nuevo Plan Marshall” (Valero & Mompin, 2009), en el tema tecnológico, como son el INFORIUS para el Ministerio de Justicia y ATENEA para Educación. En ese mismo año se creará el Centro Nacional de Microelectrónica (CNM) con distintas sedes (Barcelona, Madrid y Sevilla) todas dependientes del CSIC.

Con todos estos organismos y planes se potenció el desarrollo de la electrónica e informática mejorando la competitividad empresarial y el consumo interno de equipos así como de servicios informáticos. La banca fue la primera en introducir esta tecnología.

Es importante resaltar que en el Plan Electrónico e informático Nacional (PEIN) de 1984 hay un capítulo dedicado a la enseñanza donde se establecen las bases para potenciar la incorporación de la informática en la enseñanza. Como recoge Arroyo

Galán (2005):

Se establecerá un Acuerdo MINER-Ministerio de Educación y Ciencia para potenciar y programar el empleo de la informática en la enseñanza a nivel EGB, BUP y FP así como el desarrollo por parte de empresas españolas de los elementos necesarios.

Se implantarán con carácter obligatorio tanto en la Enseñanza General Básica como en el Bachillerato asignaturas de introducción a la informática.

Se establecerán cursos para la formación de personas especializadas en la utilización de la informática para la enseñanza (p.79).

El programa para educación se denominó ATENEA y el ministerio invirtió mucho dinero para la realización del mismo. También algunas Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, crearon sus propios planes dirigidos a impulsar el uso de la informática en la enseñanza: los Proyectos Abrente y Estrela en Galicia; el Plan Zahara en Andalucía; el Plan Vasco de Informática Educativa; el Programa Informática a l'Ensenyament en Catalunya. (Valero & Mompin, 2009). Con estos proyectos a gran escala se pretende introducir la informática y los ordenadores en las aulas de los centros. En esos momentos los ordenadores no estaban al alcance de todo el profesorado, su uso era complejo y con pocos programas elaborados para la enseñanza (Area Moreira, 2002).

Los primeros planes que se organizaron para educación, se orientaron para la Secundaria y fueron denominados E.A.O (Enseñanza Asistida por Ordenador), con una dotación de hardware y la utilización de los ordenadores en las tareas de gestión administrativa de las escuelas. Se están sentando las bases de la situación que tenemos en estos momentos (Area Moreira, 2002; Valero & Monpin, 2009).

Esta formación se desarrolla durante el mes de julio, normalmente durante la primera semana. Este es un periodo fuerte de formación pues el profesorado ha terminado las clases, las evaluaciones y las memorias docentes que ha de remitir a la Junta de Andalucía y, por tanto, puede dedicarse de lleno a la formación. No olvidemos, además, que en el convenio del profesorado de centros concertados habla de este mes como idóneo para dedicarlo a la formación.

Sabemos que en el año 1987 se publica el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza así como el Plan de Formación del Profesorado para el año 1987-88 en la

Comunidad Autónoma de Andalucía. Podemos preguntarnos: ¿Pudo influir esto en la realización de acciones formativas? ¿Significa un cambio en el planteamiento, o en la programación de los planes de formación en función de las nuevas propuestas que se van a realizar?.

No podemos olvidar que previamente se publica el Decreto 16/1986, de 5 de febrero de 1986 por el que se crean y regulan los Centros de Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En él se reglamenta su funcionamiento y creación así como sus competencias y definición:

Los Centros de Profesores (CEPs), como unidades básicas de renovación pedagógica, tendrán, además de otras que puedan encomendárseles, las siguientes funciones:

1. Recoger, elaborar y proponer iniciativas de perfeccionamiento y actualización del profesorado, apropiadas a sus cometidos y áreas, después del estudio previo de necesidades y recursos.
2. Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado, aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia.
3. Participar en el desarrollo de las reformas educativas propuestas por la Administración.
4. Fomentar entre los profesores el desarrollo curricular que posibilite la adecuación de los programas escolares a las peculiaridades de su medio, sirviendo en todo caso de apoyo a los proyectos de trabajo de los Centros Educativos.
5. Promover este perfeccionamiento y actualización por medio de Comisiones, Seminarios, Grupos de trabajo, Talleres, etc.
6. Promover y participar en las investigaciones aplicadas, necesarias para el mejor conocimiento de la realidad educativa andaluza y de sus recursos pedagógicos y didácticos, favoreciendo siempre su difusión y divulgación.
7. Mantener y renovar los fondos de documentación necesarios en aquellas áreas del conocimiento que sean de interés para los docentes.
8. Proporcionar infraestructura y medios para el funcionamiento de las actividades y la confección de material escrito y audiovisual, favoreciendo su difusión.
9. Promover la reflexión colectiva sobre la institución y el hecho educativo, al objeto de buscar fórmulas y vías de transformación democráticas y renovadoras de la educación en Andalucía.

Los CEPs van a ser, a partir de entonces, la institución básica destinada al perfeccionamiento del profesorado, donde se pretende fomentar programas de

innovación a través del intercambio de experiencias, el encuentro y la reflexión. Para poder realizar todas estas funciones contarán con recursos tanto materiales como humanos facilitados por la Administración Educativa, de quien depende.

En 1986, se publica la Orden de 12 de junio en la que se señala que corresponde a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica la elaboración y redacción de los planes de formación del profesorado. Planes de formación conforme a las directrices de la Administración, de acuerdo a la política Educativa marcada por el Gobierno.

En el año 1987, se publicará la Resolución de 18 de marzo, de esta Dirección, por la que se establecen las líneas prioritarias del Plan General Anual de Perfeccionamiento del Profesorado.

Las líneas fundamentales de dicho Plan, van encaminadas a incidir sobre el pensamiento del profesorado y sobre su actuación, enriqueciendo sus capacidades para comprender sus actuaciones en el aula. Su papel ha cambiado de transmisor de conocimientos al de animador, orientador y facilitador del aprendizaje, siempre tras un trabajo en equipo.

Los temas prioritarios para la formación del profesorado durante el curso escolar 1987-88, para la Junta de Andalucía son: Investigación del alumno, Nuevo papel del profesor, Educación Ambiental, Cultura Andaluza, Fomento de la Lectura, Interrelaciones Educativas, Técnicas de trabajo intelectual, e Integración.

Dentro de estas líneas o temas de formación, FERE-A en estos momentos introduce algunos de los propuestos por la Junta de Andalucía: como Didáctica de la ortografía y talleres de lecto-escritura (dentro del fomento de la lectura y la comunicación lingüística), técnicas de programación por departamentos (dentro del nuevo papel del profesorado así como del fomento del trabajo en equipo y por departamentos), modificación de conducta del alumnado (estrategia que fomenta de relaciones grupales en el aula y del trabajo intelectual del alumnado), etc.

En estos años se organiza la formación coincidiendo con la nueva estructura del Sistema Educativo: cursos para Preescolar (se correspondería con 5 años, último curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la actualidad), Primaria y Secundaria. Resaltamos también que hay dos cursos sobre Música y Educación Física, que posteriormente se convertirían en especialidades requeridas por la LOGSE y que se

incorporarán a las Universidades en la formación inicial de los futuros maestros.

También resulta interesante destacar que en los años 1988 y 1989 el profesorado ponente procede de la Universidad Pontificia de Comillas. Dicha universidad Católica tiene un prestigio y reconocimiento en toda España. Para la formación del profesorado, en estos años se contrata al personal de esta universidad de contrastado prestigio y aunque no estén recogido los nombres de estos profesores, se trata de un profesorado preparado, garantizando así, la calidad de la enseñanza que se imparte. En estos momentos y con una débil infraestructura en la Sede Autonómica, se usarán los recursos que pueda facilitarse desde la Sede Nacional.

Que el profesorado pertenezca a esta Universidad parece demostrar que en los primeros años, en los que la Sede Autonómica empieza a funcionar de una manera independiente, se quiere garantizar la calidad de la formación, yendo a lo seguro. Por eso usar el profesorado de una Universidad con prestigio de otra CC.AA así como los datos y conocimientos que la Sede Nacional les aportarles, puede ser garantía de calidad y éxito en la formación que se imparte. El contacto entre la Sede Nacional y Autonómica sirve para aprovechar los recursos que garanticen líneas de acción y calidad en la formación que se ofrece a los centros.

De estas actividades, en los archivos de FERE, consta su realización pero no figuran los datos de los participantes. Se desarrollaron en el mes de julio. Generalmente la duración de la actividad, es de 25 horas. Por el mes en el que se desarrolla y la variada temática que se estudia, podemos entender que sería una Escuela de Verano. Podemos deducir, que la institución, demuestra un interés por la actualización en nuevas tecnologías con el acercamiento a lenguaje Logo, así como la preocupación por la adquisición de nuevas destrezas y metodologías novedosas que nos llegan desde otros países con más tradición en investigación educativa.

Con esto se confirma la definición que realiza Imbernon (2007, 2014) de esta etapa de formación, refiriéndose al auge de lo técnico, a los modelos de entrenamiento (por ejemplo las acciones formativas sobre modificación de conducta) y a la observación, unido a la creación de los CEPs, ICE, planes de formación y líneas concretas de actuación que faciliten la incorporación de la Reforma Educativa.

5.3.2. Acciones formativas en la década de los 90: Análisis del periodo comprendido entre 1990 -1999

Se comienza una década donde ya se tiene una experiencia en la formación del profesorado, llegan nuevas ideas y conceptos pedagógicos, se habla de la investigación-acción, nuevos concepto de curriculum, trabajo en equipo, proyectos, etc. A esta época la denomina Imbernón (2001, 2014) como una *época fértil* en la formación permanente: los CEPs están en pleno funcionamiento, el ICE también y aparecen nuevas modalidades de formación como la formación en centros. Añade que también es un *periodo de confusión*. Es una época de cambios rápidos tanto sociales como institucionales a los que hay que adaptarse. En este momento, también, (como en los años 80), se producen cambios vertiginosos, que las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico, y en el pensamiento, cultura y arte.

Se aprecia una evolución en las estructuras sociales, instituciones y en la organización de la convivencia, apareciendo nuevos modelos de producción, de distribución y de familia, que ponen de manifiesto los cambios en el modos de percibir, de pensar y de actuación de las nuevas generaciones. Los medios de comunicación y la tecnología experimentan profundos cambios que se proyectan en la vida personal e institucional y que generan una crisis en la transmisión del conocimiento y por tanto en todas las instituciones dentro del marco educativo.

Estos cambios han posibilitado que la educación deje de ser patrimonio de los profesores, pasando a ser opinable y objeto de evaluación por toda la comunidad. Estableciéndose por lo tanto nuevos modelos participativos y relacionales en educación.

Es una sociedad multicultural y multilingüe donde se propone convivir con la diversidad y en igualdad. Toda esta diversidad se percibe como un enriquecimiento y un valor en alza en una sociedad global.

Los docentes comparten la transmisión educativa con otras agencias socializadoras como son la televisión, los medios de comunicación, las redes informáticas, la cultura social, la educación no formal, la religión, etc., y por otra parte el profesorado empieza a considerarse más que como un distribuidor y depositario del saber a un mediador en el conocimiento.

Señalar también, la importancia de la comunicación, el trabajo en equipo, el trabajo por proyectos, la toma de decisiones democráticas, el liderazgo compartido etc.

En una sociedad global donde las distancias se acortan, se acerca el tercer mundo haciéndose más evidente el cuarto en las ciudades, donde se producen grandes bolsas de pobreza con una población analfabeta que da pie a una cultura marginal, donde se ve a la educación como medio para superar la exclusión social.

En relación al profesorado se propone una renovación metodológica que requiere según Zufiaurre Goikoetxea (1988):

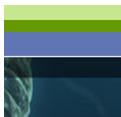
- ~ Un cambio de mentalidad: Investigación acción, trabajo en equipo.
- ~ Un cambio de formas de organización: varios grupos, seminarios, desdobles, trabajo individual.
- ~ Un cambio en el modo de adjudicación de medios y recursos humanos y materiales: talleres, medios técnicos, extraescolares.
- ~ Un cambio en la relación en el aula, con el individuo y con el medio.
- ~ Un cambio metodológico.
- ~ Un cambio en el sistema de evaluación: procesual, formativa, crítica y no sancionado (p.12-13).

Es una época fructífera en la formación permanente del profesorado, coincidiendo con una mejora social así como con la reforma introducida a través de la LOGSE. Se inicia una nueva forma de practicar la formación del profesorado.

También es el momento en el que más investigaciones sobre la formación permanente del profesorado se van a realizar. Según los datos del MEC, casi un 30% de las investigaciones financiadas por el CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación) se van a centrar en la formación permanente o en el perfeccionamiento del profesorado (Egido Gálvez, Castro Morera, & Lucio-Villegas de la Cuadra, 1993, p. 39). Las investigaciones y sus temáticas, en este momento, son muy variadas pero se pueden encontrar unas líneas centradas en la informática y su introducción en la educación; la evaluación de los planes de formación; sobre la incidencia de diferentes modalidades de formación y sobre los programas de formación aplicados en los CEP o de los planes de formación concretos.

Se aprecia como el interés por la formación de los docentes en ejercicio crece en la sociedad, y se busca que esa formación sea eficaz y de calidad con una repercusión en las concepciones del profesorado y en las aulas.

Dentro del ámbito Europeo la educación permanente ha pasado por diferentes fases o etapas. Según Ríos González (2002) la primera aparece hasta el año 1990, donde



la educación permanente se entiende como una formación profesional y continua de los trabajadores. La segunda desde el año 1990 al 1996, donde se entiende que la formación se extiende a lo largo de toda la vida, pudiendo así dar respuestas a las distintas necesidades tanto sociales como personales. Y una tercera y última etapa, que va desde el año 1996 hasta nuestros días.

Capítulo 6. Análisis de los resultados

Introducción

Ante la cantidad de información obtenida hemos considerado conveniente hacer un estudio de las diversas acciones formativas realizadas en los años citados, estableciendo una categorización de acuerdo a diversas variables. Así tendremos en cuenta: acciones formativas por años; por la época en que se desarrollan; por su temática; por la provincia donde se lleva a cabo; según el número de profesores que asisten y estudiaremos también los colegios que participan.

Estos datos pueden darnos una visión de la formación impartida en FERE-A durante estos años fértiles en la formación (Imbernón, 2001, 2014), fomentado por los cambios sociales; el requerimiento de la formación permanente o continua; las subvenciones que facilitan la organización de estos eventos, ya sea por la Administración Educativa Española o por la Europea, así como los cambios en la forma de aprender y de enseñar avivados por las investigaciones realizadas dentro del campo educativo.

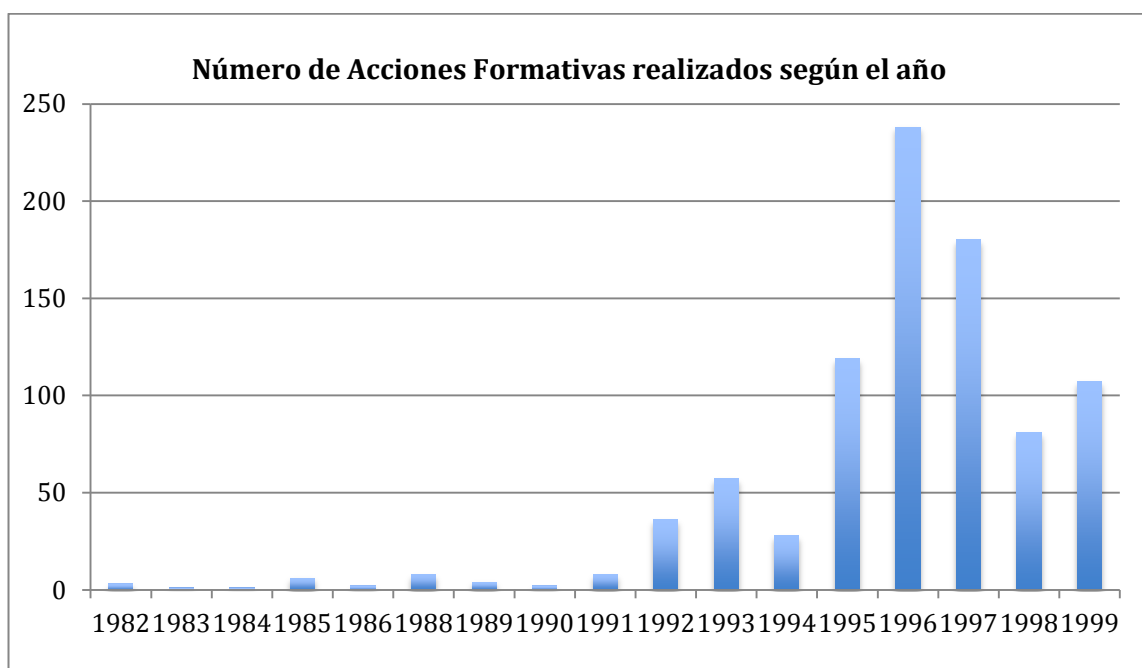
6.1. Acciones realizadas por año.

La evolución, que ha tenido esta organización, en la realización de acciones formativas desde el año 1982 al año 1999 se puede observar en la Gráfica 1 (p.186).

Como hemos señalado anteriormente a lo largo de los años 80 es cuando se inicia la formación permanente del profesorado en FERE-ANDALUCIA, coincidiendo

con la declaración de Andalucía como Comunidad Autónoma, ya que como aparece en sus estatutos es una de las prioridades de esta Federación la formación del profesorado. Durante este periodo las acciones formativas irán de la mano de la FERE Nacional, aunque progresivamente va tomando más protagonismo FERE-Andalucía adaptándose a las peculiaridades andaluzas.

Gráfica 1. Número de Acciones Formativas realizadas según el año.



Se advierte el aumento de formación durante los años 90, llamando especialmente la atención el experimentado en el año 1996. Este incremento de formación en la década de los 90, no mantiene un ritmo constante durante estos años. Se ve un descenso en los años 1994 y 1998 y un aumento en los años 1995 y 1999. Sin embargo los niveles de ejecución de formación, alcanzados por esta organización durante el año 1996 no se vuelven a producir en toda la década.

Este incremento de actividad formativa en esta época es también consecuencia de la relevancia que va adquiriendo la Institución FERE en Andalucía. Siendo este el momento en el que se constituye el Departamento de Formación.

Es determinante en este incremento de formación, durante los años 90, la promulgación de una serie de Leyes Orgánicas que van a configurar un nuevo panorama educativo que llegará hasta nuestros días:

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con una nueva organización de las enseñanzas así como una concepción metodológica y curricular que exige un cambio en la organización tradicional de la enseñanza.

Ley Orgánica de Participación, Gobierno y Evaluación de los Centros Docentes (LOPEGCE), que va a regular, entre otras cosas, la Participación, dando Autonomía Organizativa, Pedagógica y en la de Gestión a los centros educativos. Esta ley deroga algunos aspectos que fueron de gran importantes con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en lo relativo a las competencias y composición de los Consejos Escolares así como en las funciones de los Equipos Directivos. Del mismo modo, concretará aspectos sobre la Evaluación de los Centros Docentes.

Si abrimos un poco más el punto de mira hacia Europa, y siguiendo a Ríos González (2002) sobre la educación permanente europea comprobamos que está ligada a varias etapas.

Primera Etapa

Se va a desarrollar desde sus inicios en 1950 hasta 1990, donde es entendida como alfabetización, formación profesional o formación continua de los trabajadores.

Segunda Etapa

La década de los 90 la va a dividir en las dos etapas. Esta primera va desde el año 1990 al 1996; en este momento se produce un cambio en la forma de entender la formación permanente.

La sociedad va cambiando rápidamente, así como las necesidades de los individuos. La formación permanente es un instrumento que puede facilitar la adaptación a estos cambios, y ella misma ha de ir avanzando. Se produce, entonces una transformación en el concepto de educación permanente, se concibe de una forma más amplia que en otros momentos: es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida del ser humano.

Esta nueva concepción aparece fundamentada, según Ríos González (2002), con la publicación de dos Libros Blancos:

- Libro Blanco de 1993 sobre el crecimiento, competitividad y empleo. En él se busca el desarrollo a través de la formación para mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente técnica, así como el perfeccionamiento profesional.
- Libro Blanco de 1995: *Enseñar y Aprender*, donde se analiza la situación de la educación en Europa y se proclaman una serie de orientaciones en el ámbito educativo y técnico-profesional para todos los países. En concreto se quiere fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias, dar la misma importancia a la inversión en equipamiento que en formación. En síntesis, este segundo Libro Blanco trata de abrirnos la mente sobre los cambios que deben efectuarse en la Unión Europea para adquirir la integración social y el desarrollo personal en Europa, por medio de la educación y la formación permanente.

Tercera etapa

La siguiente etapa en la que divide los años 90, es “desde 1996 hasta nuestros días”. Ríos González la denomina *Tercera Etapa*. Corta la década en dos partes pues ese año (1996) se proclama como el “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente”. Es un hito para la Unión Europea en materia de la educación permanente. Se publicará el Diario Oficial de 20 de diciembre de ese mismo año, donde aparecen las conclusiones del Consejo de Europa sobre la política de educación permanente. En este documento se proclaman los fundamentos de una política de educación permanente así como sus ámbitos de actuación.

En resumen, se aboga por una educación y formación a lo largo de toda la vida que contribuya eficazmente a lograr el desarrollo integral de la persona.

Tras esto, se celebrarán diferentes Consejos Europeos y se publicarán informes, investigaciones, comunicaciones y dictámenes que van a enriquecer la educación permanente hasta el año 2000. En este clima de formación, de reflexión y cambio se van

a desarrollar las acciones formativas de esta década. Y estos pueden ser algunos de los motivos de la afluencia profesorado a las acciones formativas organizadas en este periodo y el gran número de ellas programadas y realizadas.

El profesorado ve la necesidad de formarse ante la implantación de la legislación española, que implica una nueva organización de las enseñanzas (prolongando la etapa obligatoria hasta los 16 años); la participación en los centros de toda la comunidad educativa; numerosos documentos institucionales que faciliten y concreten el Proyecto Educativo; la evaluación del Sistema (Comunidad educativa, institución y no solo del alumnado); la exigencia de actualización tanto científica como didáctica (en todos los paradigmas y corrientes que nos llegan, al abrirse nuestras fronteras también al conocimiento); metodológica así como la capacidad para llevar a buen puerto el nuevo curriculum escolar propuesto. Además hay que tener en cuenta la programación Europea en materia educativa, con las subvenciones y el interés en fomentar la educación permanente en todas las naciones que forman parte de ella.

No olvidemos que lo que se vive en esta década es el fruto de varios años de trabajo y sensibilización en materia educativa.

Ya en la LGE del año 70 aparece (artc.104,d), la necesidad del profesorado de “asegurar su propio perfeccionamiento científico y pedagógico”. La idea de Educación Permanente aparecerá por primera vez con la LODE, en el año 1985. Esta idea va calando en la profesión, así como en la sociedad desde entonces considerándose como algo “consustancial al puesto de trabajo”. Ya no es algo voluntario por parte de un profesor concreto preocupado por su calidad docente, sino que se va a transformar en algo natural en todas las organizaciones y para todos los trabajadores. Podemos decir que se trata de un concepto complejo donde se combina la exigencia del ser humano como ser individual y como ser socio-productivo en nuestra sociedad.

Hay otros términos que se vienen usando a la vez que formación permanente, como formación a lo largo de toda la vida y formación continua. Todos con diferentes matices, pero que expresan la idea de una formación en diferentes modalidades educativas, dirigida a diversos públicos pero con el mismo propósito de formar a los individuos.

La formación permanente es para algunos la formación de adultos, para otros es la formación para el empleo, y la formación continua parece que está más ligada a la

empresa. Esta última se organizará en función de las necesidades que la empresa presente de acuerdo a la evolución tecnológica, productiva, comercial, etc., facilitando la adaptación y mejora en el puesto de trabajo. Busca el capacitar a los trabajadores para que las empresas u organizaciones alcancen sus objetivos a la vez que se produce un desarrollo de las potencialidades de los empleados. Va unida al desarrollo profesional del trabajador y por lo tanto al profesional en activo, produciéndose a lo largo de la vida laboral.

Este tipo de formación se vio potenciada a través de medidas políticas, que permitieron un desarrollo considerable de la formación continua en España, liderada en esta época por la Fundación para la Formación Continua de los trabajadores (FORCEM), según los Acuerdos para la Formación Continua, que regulaban la financiación de ésta a través de subvenciones.

El primer Acuerdo Nacional para la Formación Continua (ANFC) se firmará en el año 1992, previo a este acuerdo la formación en las empresas era algo marginal, destinado solo a las grandes multinacionales.

Con la necesidad de una convergencia con Europa y los problemas de desempleo que se acusaban en estos momentos, los políticos ven la necesidad de potenciar la formación continua como un valor estratégico para las organizaciones. La firma del acuerdo se realiza entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas del país junto al Gobierno, y el acuerdo pretende la potenciación de la formación a través de subvenciones o ayudas económicas para cubrir las necesidades tanto de las empresas como de los trabajadores. Se trata de un modelo tripartito y sectorial.

¿De dónde sale la financiación? Pues de la cuota de formación profesional que recauda la Seguridad Social entre empresas y trabajadores, aunque el Fondo Social Europeo también contribuye a la financiación. La Fundación para la Formación Continua (FORCEM) será la encargada de la organización, gestión y seguimiento de la formación para que se realice dentro del marco de los acuerdos nacionales. Y se podrá acceder a ella a través de diferentes Planes:

- Planes de formación de empresa: las empresas con 200 o más trabajadores pueden solicitar ayudas para realizar su plan de formación.
- Planes agrupados: las empresas del mismo sector pueden solicitar, a través

de las asociaciones empresariales o sindicales, ayudas para desarrollar planes de formación conjuntos.

- Planes Intersectoriales: las asociaciones empresariales o sindicales pueden promover el desarrollo de actividades formativas comunes para varios sectores de actividad.
- Permisos individuales de formación: los trabajadores pueden solicitar ayudas para realizar acciones de formación reconocidas con una titulación oficial y de una duración de más de 150 horas.

Hay que añadir que en el año 1995, el Fondo Social Europeo introduce otras iniciativas como las medidas complementarias y de acompañamiento a la formación, como ayuda a los planes de formación.

¿Quién se beneficia de estos acuerdos? Pues tanto la empresa, organizaciones empresariales como los sindicatos y los trabajadores individualmente, siempre y cuando las actividades se desarrollen dentro de los términos establecidos. Con todo esto se va generando e interiorizando la cultura de la formación en las empresas, organizaciones y trabajadores en las PYMES.

El acceso de FERE a este tipo de subvenciones, dentro del sector de educación así como de PYMES facilita la elaboración de planes de formación para todas sus empresas (centros educativos) ya desde 1993 dentro de los planes de formación en el ámbito Nacional y posteriormente, 1995, desde la propia sede de FERE- Andalucía. Se accede a las subvenciones participando dentro de los Planes Agrupados en el sector de educación, desarrollando planes de formación conjunto para toda Andalucía.

La mayoría de los centros que pertenecen a esta organización se pueden clasificar en pequeñas y medianas empresas, según la clasificación de las organizaciones por su tamaño de la CEOE. La pequeña empresa tendría un número de trabajadores entre 10 y 49. La mediana empresa cuenta con el abanico de entre 50 y 249 empleados. Cuando hablamos de trabajadores o empleados no solo nos referimos al profesorado, sino a todos los trabajadores: conserje, limpiadoras, técnicos, administradores, personal de secretaria, etc.

Si observamos la Gráfica 1, (p. 186) vemos que es precisamente en esos años donde la organización realiza más formación ya que cuenta con subvenciones para

llevarla a cabo.

Creemos ver ese calado de la necesidad de la formación continua, en la presentación del catálogo de cursos del Plan de Formación de 1999:

En la actualidad ya no podemos prescindir de un sistema de formación permanente, los cambios de nuestro entorno exigen una formación actualizada en un constante enriquecimiento. Debemos plantearnos toda la formación como un elemento consustancial al puesto de trabajo, con lo cual debemos realizar planteamientos en los cuales dibujemos escenarios de futuro y podamos dar respuestas a los mismos (p. 3).

En la Gráfica 1 (p.186) también observamos, como señalábamos anteriormente, que el número de acciones formativas durante el año 1996 no se vuelve a producir en toda la década.

Otra de las razones para este incremento puede estar en que coincide con la total implantación de la Educación Primaria así como con la generalización de la implantación de primer curso de la Secundaria Obligatoria, que algunos centros anticiparon, en el 1996/97.

De hecho, el segundo curso se pone en marcha en el 1997/98, año en el que se deja de impartir octavo de EGB (finalizando la primera etapa educativa de la LGE del año 1970). Tercero y cuarto curso se generalizaron en los siguientes años, de tal manera que la introducción de este nuevo sistema educativo estará completa en el curso escolar 2000/2001.

De aquí la generalización de acciones formativas para preparar al profesorado en el establecimiento estas nuevas enseñanzas tal como aparece en el Calendario General de aplicación de la LOGSE para las Enseñanzas de Régimen General (Cuadro 14).

Cuadro 14. Calendario de aplicación de la LOGSE para las Enseñanzas de Régimen General.

Curso	Se implanta	Deja de impartirse
1991-1992	Educación infantil	
1992-1993	1º Ed. Primaria	1º EGB
1993-1994	2º Ed. Primaria	2º EGB
	3º Ed. Primaria	3º EGB
	4º Ed. Primaria	4º EGB
1994-1995	5º Ed. Primaria	5º EGB
1995-1996	6º Ed. Primaria	6º EGB
1996-1997	1º ESO	7º EGB
1997-1998	2º ESO	8º EGB
1998-1999	3º ESO	1º BUP
	1º Bachillerato	3º BUP
1999-2000		1º FP I y II
		Cursos de acceso a la FP
	4º ESO	2º BUP
	2º Bachillerato	COU
2000-2001	Formación profesional específica de grado medio	2º FPI y II
	Formación Profesional específica de grado superior	3ºFPII

Por lo tanto, y coincidiendo con la implantación total en el año 2000 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, así como la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, en el año 1996 se llevan a cabo 238 acciones formativas, lo que supone un 27% de las realizadas en este periodo de estudio, como se ve reflejado en la Gráfica 2 (p. 195).

Resulta evidente que uno de los objetivos de esta formación es la de asegurar la implantación de la LOGSE (ley que moderniza el Sistema Educativo, que habla de calidad, de la formación permanente, de métodos más didácticos y de acuerdo con las investigaciones Psicológicas y Pedagógicas, etc.), así como de los Reales Decretos y posteriormente los Decretos, donde se especifica el curriculum; y otro, el cumplimiento de lo establecido en el artículo nº 56, punto 2 que dice:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas

específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

Se observa que el 1997 fue el segundo año con más acciones formativas, realizándose 180, lo que supone el 20,4% del total de acciones formativas del periodo de tiempo estudiado. A partir de este curso el número de acciones formativas fue en descenso cada año según podemos apreciar en la Gráfica 1(p. 186) y Gráfica 2 (p. 195).

Este descenso de las acciones formativas puede deberse a estas tres causas:

a) El solapamiento de planes de formación:

Hemos de tener en cuenta un dato complementario, para interpretar correctamente el número de acciones formativa, y es que la formación se planifica, en la Sede, por cursos académicos y no por años naturales, por lo tanto durante el año 1996 están recogidas las acciones formativas planificadas para el curso 95/96, en su segundo y tercer trimestre así como el primer trimestre del curso 96/97. Por lo tanto en el año natural 1996 se realizan acciones formativas de dos planes diferentes, incrementándose su número.

- Problemas en la confección de los planes de formación que se solventó en el año siguiente.
- Existen en la Sede Autonómica documentos donde este descenso de acciones formativas no se constata, ya que existen archivos con documentos de cursos “supuestamente” realizados, pero desechados en este trabajo, por tener sus datos incompletos.

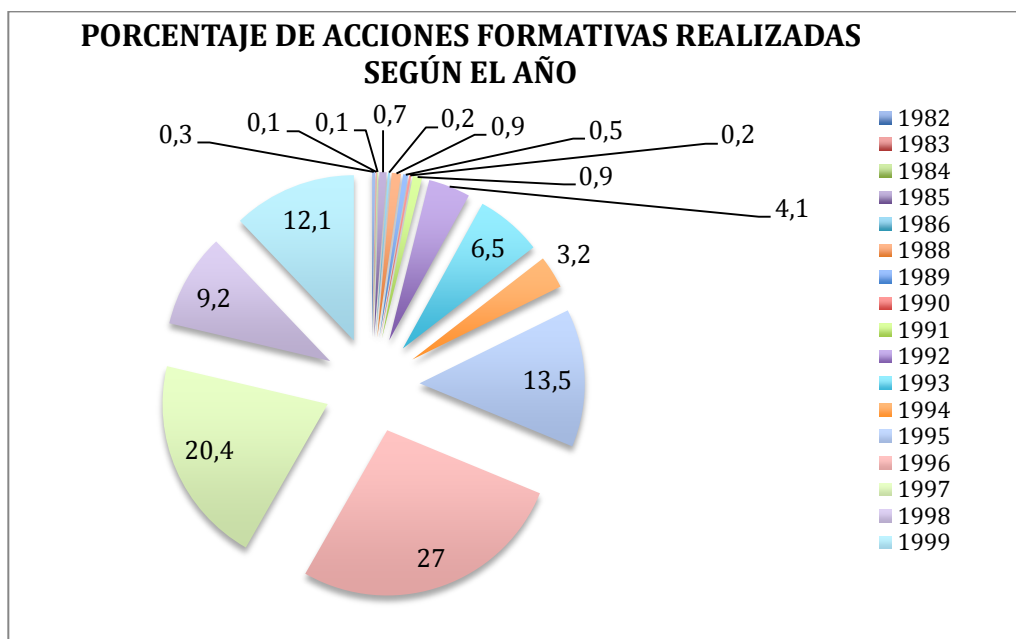
El que falten estos datos (evaluación de la acción formativa; datos incompletos de los participantes; sin facturas donde se compruebe su ejecución; sin datos del ponente, etc.) ha provocado que no se utilicen en este estudio, pues no tenemos la certeza de su finalización o realización.

En el aumento de acciones formativas hemos de tener en cuenta, también, otra serie de circunstancias que concurren como son la concesión de subvenciones, y el establecimiento de determinados Planes y Acuerdos. Con respecto a las subvenciones

ya en apartados anteriores hemos comentado su existencia y que con ellas se pretenden promover la formación del profesorado. Esta Institución accede a ellas, tanto a las de la Junta de Andalucía como a las del Fondo Social Europeo. En otras investigaciones se constata que el aumento de estas acciones se realiza, también, en estos años (Pineda & Sarramona, 2006).

Por otra parte, en lo referente a los Planes y Acuerdos hemos de considerar que estas fechas de 1996 y 1997 coinciden con la finalización del I Acuerdo Nacional de Formación Continua que se desarrollará entre los años 1992 y 1996 así como el comienzo del II Acuerdo Nacional de Formación Continua que se extenderá entre los años 1997 y 2000. Se aprovecharía la finalización de un Plan para la organización de más formación (¿temor a que no se produzcan más?) y el comienzo del otro por el éxito anterior, motivando la presentación de más planes.

Gráfica 2. Porcentaje de Acciones Formativas según el año de realización.



De esta Gráfica 2, vamos a destacar el año 1993, este es un año clave: en él se implantan los primeros cursos de Educación Primaria Obligatoria, tras la nueva configuración del Sistema Educativo LOGSE. En años anteriores se organiza la Educación Infantil. El profesorado de Educación Primaria, ante su implantación inmediata, siente la necesidad de formarse en aspectos fundamentales como

metodología, evaluación y contenidos en Primaria.

Es una necesidad de formación de aspectos teóricos así como la inquietud por el intercambio de experiencias de maestros de diferentes centros que en esos momentos estaban implantando el nuevo Sistema Educativo.

En años sucesivos seguirán estableciéndose más cursos de la Educación Obligatoria, por lo que todo el profesorado es consciente de la necesidad que tiene de actualizarse tanto en los aspectos científicos como en los didácticos ante la aplicación inmediata de la LOGSE. El profesorado ha de conocer los contenidos, realizar las programaciones, metodologías, actividades, utilizar recursos didácticos, evaluación, etc., todo con un enfoque diferente y esto genera incertidumbre así como preocupación por llevarlo a cabo según las nuevas expectativas tanto sociales como del propio Sistema Educativo. La Tabla 1 recoge el número de acciones formativas realizadas en cada año.

Tabla 1: Acciones Formativas / Año

AÑOS	Número de AF	Porcentajes
1996	238	27
1997	180	20,4
1995	119	13,5
1999	107	12,1
1998	81	9,2
1993	57	6,5
1992	36	4,1
1994	28	3,2

Constatamos que tras el aumento de las acciones formativas en el año 1996, en años posteriores va disminuyendo su número. Aunque en 1999 hay un aumento con respecto al 1998, no llega a alcanzar el número de las realizadas en 1996, debido a las causas que se exponen en el análisis realizado con anterioridad en relación a la Gráfica 1 (p.186).

Se puede entender que hay un repunte de acciones formativas en el curso 92/93 por la implantación del Primer Ciclo de Primaria; en el curso 93/94 por comenzar del Segundo Ciclo de Primaria; en el curso 94/95 empieza 5º de Primaria y en el 95/96

finaliza el establecimiento de la Educación Primaria.

Tanto las tablas que se presentan como los gráficos se han realizado con datos referidos a años y no a cursos por lo que en cada año natural, se están formando profesores de diferentes cursos académicos: profesorado que ya ha empezado con la implantación de los nuevos planes y los que siguen con los anteriores. Esto es interesante desde el punto de vista de la formación del profesorado pues se relacionan profesionales que están trabajando en dos sistemas o de dos formas diferentes creándose un espacio, sobre todo en las Escuelas de Verano para intercambiar experiencias.

Es importante señalar que en el curso 96/97 empieza la implantación de la Secundaria Obligatoria. Es un momento importante por la ruptura que se realiza con respecto al Sistema Educativo LGE, donde el curso de 1º ESO se corresponde con 7º curso de EGB. Esto significa un gran cambio. En este nivel educativo serán los licenciados los encargados de impartir docencia al alumnado de 12-13 años, que hasta el momento habían sido los profesores (maestros) de primaria los encargados de ello. Esto supone un gran cambio para el colectivo de profesores.

Además en ese momento la Administración (para no perjudicar a los maestros) les propone al profesorado de 7º y 8º de EGB, la posibilidad de permanecer en este nivel educativo o incorporarse al grupo de profesores de Secundaria. Esto significa más formación específica para este profesorado.

Está claro que en los años 80, se buscaba una información científica, cultural o psicopedagógica sobre todo por el comienzo de la entrada en España de nuevas ideas y corrientes desde otros países europeos, para poder transmitirla; este es el concepto fundamental en la escuela de esos momentos, la transmisión de los conocimientos al alumnado y de su aplicación en las aulas. Se trata de "yo individualmente me formo de acuerdo a mis necesidades o intereses".

En los años 90, también con esa tradición en la formación, podemos hablar de un momento de innovación centrada en todo el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales, que se piensa pueden modificar las aulas, en función de los nuevos objetivos marcados por la Legislación y de acorde a los cambios perpetuados o deseables en la sociedad. Es una época donde lo curricular lo inunda todo, como afirma Imbernón (2007, 2014) con gran preocupación por la actualización en todo lo novedoso. El profesorado está "ávido" de esa formación. Lo constatamos en

el incremento que se produce en la asistencia a las acciones formativas en la organización FERE.

De hecho, en nuestra investigación se comprueba el incremento que se ha ido produciendo, de una forma progresiva, en el número de cursos que se han realizado, aumentando conforme se va implantando los cursos escolares según la reforma, y los cambios que en ellos hay que realizar de acuerdo a la nueva perspectiva pedagógica.

Esto suscita la necesidad de formación, ya sea por parte de los centros o del profesorado, y la respuesta que da la Institución.

Los beneficiarios de esta formación también van aumentando, pasando de 278 en el año 91 a los 3.067 en el año 95. Llegan a asistir a estas actividades un total de 31.925 beneficiarios, una parte importante del personal de los centros actualizados en las temáticas ofertadas.

Podemos entender que así conocemos como ha ido calando la "cultura" formativa en el profesorado y la respuesta que se produce ante una necesidad, cubriéndose la demanda de formación que siente el profesorado, por parte de FERE y de otras instituciones. No obstante, el profesorado acude también a formarse a otras instituciones, asociaciones, sindicatos ya que en estos momentos la oferta es amplia y variada tanto en temas como en modalidades.

La cultura de la formación a lo largo de la vida ha ido calando en la profesión "ayudada" por la normativa y exigencias de la misma Inspección de Educación. Es una época en la que "florecen" las agencias formativas para cubrir estas necesidades.

Hemos de destacar que ya en los años 80 se planificaban Seminarios de formación aunque no tuvieron mucha acogida por parte del profesorado. Aparecen, también, talleres que se propondrán organizativamente como una innovación.

6.1.1. Número de acciones formativas según la época del año

La formación permanente del profesorado es *un derecho y una obligación*, así como uno de los pilares donde se fundamente la calidad educativa. El profesorado es el encargado de que se produzca la implementación del Sistema Educativo, su actualización puede realizarse durante todo el curso académico, siempre que incida lo menos posible en el funcionamiento del centro educativo. Normalmente, y salvo casos excepcionales, se realiza en el horario personal del docente.

Es importante poder valorar si la época del año, cuando se propone realizar una acción formativa, influye en la asistencia del profesorado.

En el Convenio de Empresas de Enseñanza Privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos encontramos referencia a la jornada de los profesores. En su artículo 26, se hace alusión a esta jornada, dividiéndola en actividades lectivas, las horas que se imparten en el aula con el alumnado, los exámenes así como las tutorías grupales, y actividades no lectivas, todas aquellas que se realizan en la empresa educativa y que tengan relación con la enseñanza, como la preparación de clases, los tiempos entre clases para la distribución del horario, reuniones de evaluación, las correcciones, la preparación de trabajos, entrevistas con padres de alumnos, etc.

En su artículo 33, añade, que se podrán utilizar hasta un máximo de 40 horas de actividades no lectivas para la formación. Estas podrán realizarse durante los 8 primeros días del mes de julio o los 8 últimos del mes de agosto.

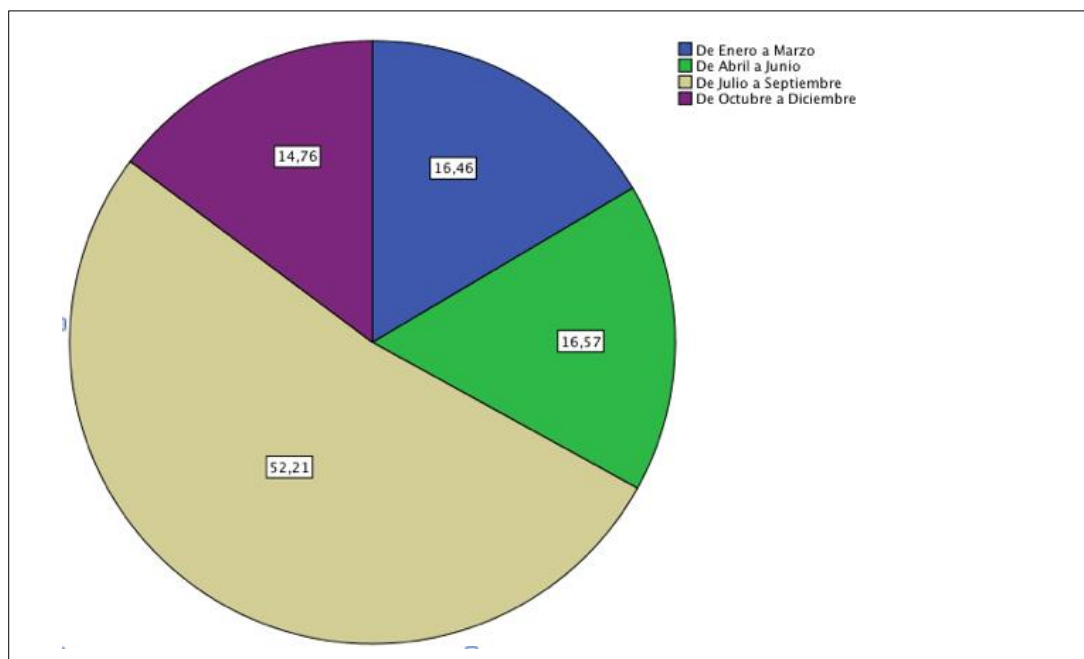
Para determinar los periodos en los que más acciones formativas se realizan se ha dividido el año en trimestres. Con ello se pretende saber en qué periodos se organizan más acciones formativas, así como comprobar cuando asiste el mayor número de profesores y por tanto, conocer el mejor momento para su realización.

Los periodos establecidos son: de enero a marzo; de abril a junio; de julio a septiembre y de octubre a diciembre.

Como se aprecia en la Gráfica 3 (p. 200), en el periodo de “julio a septiembre” es donde más acciones formativas se realizan. Se ha de tener en cuenta que este trimestre cuenta con meses no laborables para el profesorado. Durante el mes de junio finalizan las clases en nuestra Comunidad Autónoma, que comenzarán a mediados del mes de septiembre. Queda palpable que principios de julio y de septiembre son meses en los que el profesorado se dedica a formarse y actualizarse, preparándose para el curso siguiente.

Según el Convenio citado anteriormente, es un momento que entraría dentro de su jornada, como horas no lectivas, tanto en julio como en agosto. Consideramos, sin embargo el mes de septiembre como el más propicio, sobre todo en el periodo anterior al comienzo de las clases.

Gráfica 3. Trimestre en que se realizan las Acciones Formativas.



Tal como muestra la Gráfica 3, en el periodo de julio a septiembre, el porcentaje de acciones formativas es de un 52,21. Puede decirse que durante el año entero se organiza formación, aunque mayoritariamente en julio y septiembre. Normalmente durante la primera semana de estos meses, donde el profesorado suele estar en dedicación al centro y sin alumnado en las aulas. Durante el mes de junio, el profesorado ha evaluado al alumnado, ha terminado las clases, ha evaluado su docencia y entregado la Memoria Final de curso. Ha asistido a las reuniones de fin de curso, claustro, Consejo Escolar, etc., por lo que se encuentra más libre para poder realizar la formación. Además como ha evaluado, es consciente de aquellas cosas a mejorar en el siguiente curso. Esto puede hacer que asista a los cursos en función de las necesidades detectadas o deseos de mejora.

En septiembre es el momento de repasar la programación y revisión de los recursos que se van a utilizar. También es un momento propicio para plantearse nuevos retos.

Los otros dos momentos importantes para la formación del profesorado son el trimestre de abril a junio, y posteriormente de enero a marzo. La diferencia entre ambos trimestres es muy corta, casi inapreciable. El trimestre más flojo para la formación es el que va de octubre a diciembre, coincidiendo con todo el primer periodo del curso

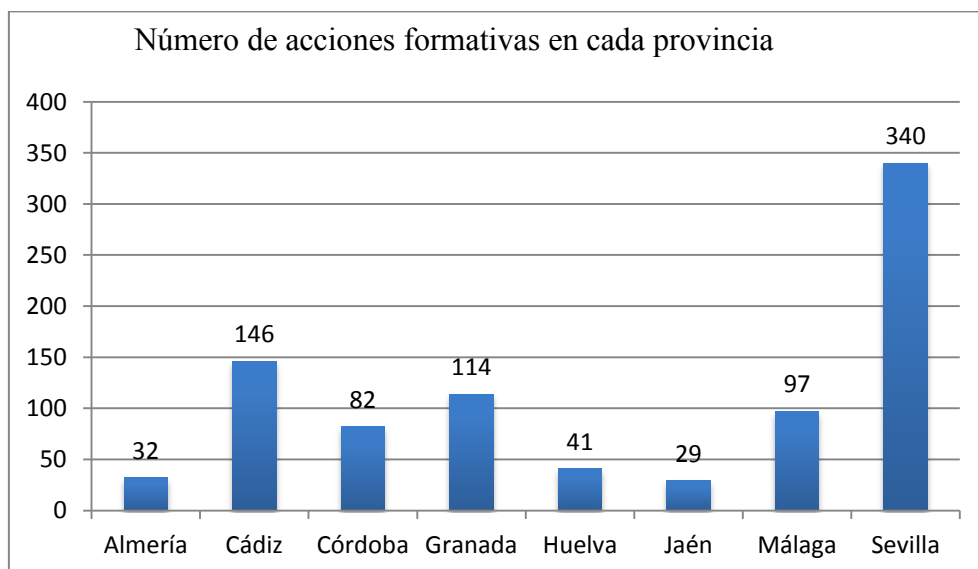
escolar así como con la primera evaluación y momento de las fiestas para celebrar la Navidad. Son periodos escolares difíciles e intensos para el profesorado así como para los centros educativos.

Por otra parte, si pensamos en la aplicabilidad de la formación recibida también sería adecuado el poder realizar la formación durante todo el curso, pudiéndolo plantear como una investigación en grupo donde se llevan a cabo las propuestas de la formación durante el curso escolar, con la posibilidad de evaluarlas. En el grupo se propone la evaluación de lo ejecutado, una reflexión, así como posibles propuestas de mejora por parte de los integrantes del grupo. Se puede entender que esta es una de las causas por las cuales la mayoría del colectivo de profesores accede a la formación en este momento.

6.1.2. Número de acciones formativas por provincias

Andalucía es una comunidad autónoma muy grande. Está formada por ocho provincias y se pensó que sería un dato interesante conocer el número de acciones formativas por provincias, que se representa en la Gráfica 4.

Gráfica 4. Número de Acciones Formativas en cada Provincia.



Se constata en este gráfico que la provincia donde más acciones formativas se han realizado es en Sevilla con 340 cursos, seguida de Cádiz con 146, Granada con 114 y Málaga con 97. En Sevilla se han realizado más del doble de las realizadas en Cádiz.

No es de extrañar que en Sevilla se lleven a cabo más, ya que además de la Sede Provincial, se encuentra la Sede Autonómica en esa provincia, organizando formación. Además, la Sede Autonómica planifica su formación donde participa profesorado de todos los colegios de Andalucía, realizándose algunos en dicha ciudad. El profesorado de cualquier provincia puede participar en las actividades formativas que se organizan en esta Institución.

Así mismo en la provincia de Sevilla hay un gran número de colegios y está bien comunicada, al ser capital de la autonomía se encuentra con trenes, autobuses en diferentes horas y días, así como buenas carreteras, por lo que el acceso a esa formación resulta más fácil, tanto desde los pueblos como desde otras provincias.

La oferta que se realiza desde la Institución no es exclusiva para cada provincia. Se edita un documento con todas las acciones formativas para que el profesorado pueda elegir según tema y fecha, pudiendo acudir a cualquiera, independientemente del lugar donde se celebre. Esto enriquece la variedad de acciones que se ofertan, en diversos lugares, fechas y horarios, pudiendo facilitar la formación de todo el profesorado de Andalucía.

Como se ha comentado con anterioridad, la Sede Autonómica también organiza formación. La va a organizar en todas y cada una de las provincias andaluzas, aunque se comprueba que el número más elevado va a producirse en Sevilla. Los temas que propone forman parte de las líneas prioritarias marcadas por la Organización.

Donde esta Institución tiene más tradición organizando formación es en Cádiz (Jerez), Granada, Málaga y Sevilla, a través de las Escuelas de Verano.

La Sede suele organizar acciones formativas sobre todo en Granada y Sevilla por ser las dos capitales con más fácil acceso, así como donde más congregaciones religiosas tienen casas provinciales, residencias, casas de ejercicios, etc. Si se planifican en ambos lugares puede cubrir la amplitud de esta Comunidad Autónoma. Son dos focos importantes para la organización de estos eventos, uno en la parte oriental y otro en la parte occidental. Con estas dos “sedes” se busca el acceso a la formación del mayor número de personas posibles puesto que se facilita la asistencia desde todos los puntos de la CC.AA.

Es importante tener en cuenta, además, que Sevilla, Cádiz, Granada y Málaga son las provincias donde más centros educativos adscritos posee esta Institución. La

distribución de los mismos según la Guía de Centros Educativos Católicos (1996), se recoge en la Tabla 2.

Por otra parte, como hemos dicho, se ha de considerar que estas ciudades poseen mejores y mayores medios de comunicación, proporcionando el acceso a las acciones formativas desde otros lugares, al estar mejor comunicadas, facilitándose la movilidad a los asistentes.

Tabla 2. Número de centros por Provincia.

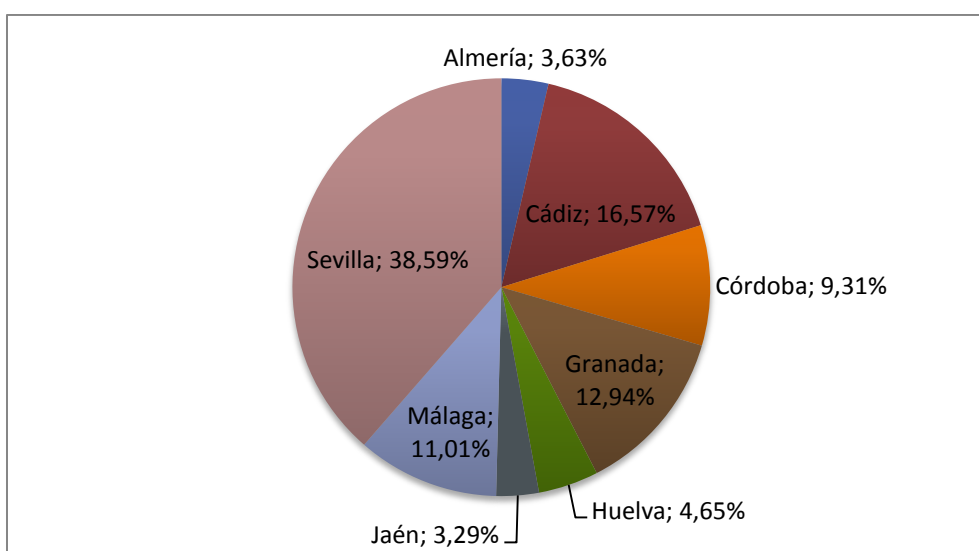
Provincia	Colegios en 1996
Almería	23
Cádiz	85
Córdoba	55
Granada	76
Huelva	26
Jaén	43
Málaga	60
Sevilla	101
Total	469

Por otro lado, la Gráfica 4 (p. 201) muestra que las provincias donde menos acciones formativas se han realizado (en la Gráfica 5, p. 204, podemos encontrar los porcentajes) son Almería con 32 (un porcentaje de 3,63%) y Jaén con 29 (un porcentaje de 3,3%) explicable porque además de que hay menos centros educativos pertenecientes a esta Federación, el acceso a ambas provincias resulta más difícil, pues son las provincias con peores medios de comunicación (carreteras, frecuencia de autobuses y tren...) y difícil conexión a toda la Comunidad Autónoma de Andalucía. Como plantea el Instituto de Estadística de Andalucía (2010): “Obviamente las zonas periféricas siempre contarán con una accesibilidad (medidas en unidades absolutas de tiempo, distancia, coste, etc) inferior que las situadas en zonas más centrales” (p. 67).

De hecho, una de las transformaciones más grandes que ha experimentado esta CC.AA ha sido dentro de la red viaria y en la década de los 90, con la construcción de una red de autovías -parte estatal y parte autonómica- que enlazara a todas sus provincias entre sí y con la red española y portuguesa. Se presenta información más detallada con los datos km de carretera en 2012 publicados en internet, así como las

carreteras por provincias (Anexo 2). Huelva y Córdoba, aparecen con un porcentaje de 4,63% y 9,3% respectivamente. Huelva tiene también menos centros educativos (26) y es la provincia que se encuentra más al oeste, en una zona periférica, así como una comunicación más deficitaria, que dificulta el acceso desde otras provincias; solo se encuentra comunicada con Sevilla donde, por otro lado, tiene la ventaja de poder acudir al ser la oferta más variadas.

Gráfica 5. Porcentaje de Acciones Formativas por Provincia.



Por otra parte si se ordenan las provincias según el número de acciones formativas realizadas de menor a mayor en relación con el número de centros educativos de esta Institución, se encuentra la siguiente distribución como podemos ver en la Tabla 3 (p. 205). Se pone de relieve que en Jaén es donde menos se han realizado y Sevilla en la que más. Se puede apreciar que, en relación con el número de colegios que hay en la provincia, en Sevilla se han hecho más acciones formativas que en cualquier otro sitio. Se ha podido establecer una media de 3,37% de acciones formativas por colegio frente a otras provincias donde no se ha llegado a realizar, según los criterios que se han establecido en este estudio, ni una acción formativa por centro escolar. Se deduce que el esfuerzo formativo¹ que ha realizado cada centro en esta

¹ El esfuerzo formativo es el esfuerzo desarrollado por la empresa -colegio- medido a través del gasto total en cursos de formación, como porcentaje de los costes laborales totales, según el FORCEM

provincia ha sido mayor. Siendo la provincia de Jaén, con 0,67% de acciones formativas por colegio, donde el esfuerzo formativo ha sido menor. No hemos encontrado ninguna justificación para que en esta provincia se organicen menos acciones formativas. Puede ser que en ese momento la Sede Provincial las hubiese promocionado menos. Esto supondría que los centros no habrían solicitado formación a esta Sede. También puede ser que el profesorado asistiese a los colegios de otras provincias, de modo que entre lo que se organizó en su provincia más las actividades de las zonas circundantes pudiese verse cubierta la demanda existente.

Tabla 3: Provincias según números de Acciones Formativas

Provincia	Nº de colegios (año 1996)	Nº de A.F.	Nº de AF/ colegio
Jaén	43	29	0,67
Almería	23	32	1,39
Huelva	26	41	1,58
Córdoba	55	82	1,49
Málaga	60	97	1,62
Granada	76	114	1,5
Cádiz	85	146	1,72
Sevilla	101	340	3,37
Total	469	881	

Anteriormente hemos intentado justificar a través de las distancias, tan diversas que hay en la Comunidad Autónoma así como las dificultades geográficas, que se puedan organizar menos acciones formativas en una provincia que en otra. No olvidemos que FERE no es la única institución que organiza formación. En estos momentos hay una gran oferta, ya sea de la Administración, a través de los CEPs; de la Universidad a través de los ICEs; de los sindicatos, etc., a la que el profesorado puede acceder. No obstante, el profesorado que imparte clases en colegios concertados y en colegios privados ve limitado el acceso (en el momento que estamos describiendo) a los cursos que organiza la Administración, donde tiene prioridad el profesorado de la enseñanza pública.

6.2. Tipo de acciones formativas

Como opina Imbernón (1994) en uno de los principios que sustentan la formación permanente del profesorado: “Hay que establecer diversos tipos de formación permanente según el tiempo de ejercicio y la tarea docente” (p. 497). Además cuanta más diversidad en la oferta se pueda realizar, mejor se podrá satisfacer las necesidades del profesorado. Por ello, el Departamento de formación de FERE tanto el Nacional como el autonómico diseña una serie de acciones formativas con diferente metodología. No en vano, como afirman Fernández Tilve y Montero (2007):

Las modalidades de formación no son estructuras vacías sino formatos para trabajar determinados contenidos, de manera tal, que es necesario tener claro que la formación es valiosa no solo por la modalidad elegida sino por los contenidos desarrollados a través de su formato y de las estrategias metodológicas utilizadas (p. 370).

Al analizar la Gráfica 6 (p. 209) queda patente que el tipo o modalidad “curso” es el que destaca con un 66,6% (587 en total), lo que significa que la mayoría de las acciones formativas organizadas por FERE en este periodo de tiempo se han realizado en esta modalidad.

Hay que tener en cuenta que ésta es históricamente la más utilizada y aceptada por los centros educativos, siendo incluso la única variedad organizada durante mucho tiempo y se comprueba que en otras investigaciones los resultados son similares (INCE, 1998, Montero, 1990) e incluso llegan a alcanzar el 93.1% (Fernández Tilve y Montero, 2007).

Esa popularidad puede venir, según García Gómez (1998), por la actividad organizada ya por los ICEs desde su creación en 1969. Nacen en las diferentes Universidades y para preparar así como apoyar al profesorado en la aplicación de la LGE: “La oferta se tradujo en una gran cantidad de cursos, la cual les hizo merecedores de la denominación de creadores del ”cursillismo” (p. 148).

También es la modalidad más fácil de realizar, tanto para la Institución como para los asistentes. Recordamos que con la promoción de la formación tanto por parte de la Administración Nacional como la Europea, se realizan sondeos para conocer las necesidades formativas de los centros educativos. Con las subvenciones desde el Fondo Social Europeo, las empresas pueden hacer formación. Y el curso es la modalidad más

recurrente y tradicional. Imparten una formación consumista, e individualista (Fernández Tilve y Montero, 2007).

El Departamento de Formación de la Sede regional realiza los sondeos en todos los centros educativos que pertenecen a su Federación y con las necesidades detectadas, más las líneas prioritarias marcadas por el Ministerio, Consejería, Europa y la misma Sede Nacional, se organizan los cursos, prepara sus memorias, propone ponentes, metodologías, orienta la planificación y realiza la evaluación. Estas acciones formativas se realizarán en los propios centros educativos, pudiendo beneficiarse muchos claustros completos ya que son acciones formativas básicamente teóricas, relacionadas con un tema específico, con un formador especializado en el tema, donde se exponen nuevos contenidos o conocimientos de su trabajo profesional.

Además de llevarse a cabo en los centros, se efectuarán en las Sedes Provinciales y en otros lugares apropiados para su realización que pudieran contar con pizarra, mobiliario adecuado para adultos, recursos audiovisuales, etc.

Las características que tienen los cursos, según la Orden de 15 de julio de 1993, sobre la clasificación y homologación de actividades de formación permanente del profesorado y sobre la equivalencia de las actividades de investigación, son las siguientes:

- Se desarrollan en torno a contenidos científicos, técnicos, culturales y/o pedagógicos, a partir de las aportaciones de un especialista.
- Diseñados por la entidad organizadora en cuanto a objetivos, contenidos, método y sistema de evaluación y seguimiento de acuerdo a unas normas previamente establecidas.
- Estos objetivos y contenidos se hacen teniendo en cuenta las necesidades del Sistema Educativo y contemplando ámbitos de participación del profesorado.
- La dirección y/o coordinación recae en una persona experimentada en tareas de formación cuya labor se inicia en la fase de diseño y concluye en la fase de evaluación.
- El docente es experto en la materia.
- Deben contar con una evaluación y actas de asistencia.
- Pretenden formar de manera similar y común a todos los participantes de acuerdo con los objetivos y contenidos que para ellos se hayan establecido.

Este tipo de formación es denominado por la Consejería como Actividades Regladas de Formación, y en estos primeros años solo pueden ser organizadas por ellos. No se contempla la posibilidad de realizar este tipo de formación por parte de las entidades privadas. Serán reconocidas para las instituciones sin ánimo de lucro que organizan formación, en la Orden de 17 de febrero de 1997, por la que se establece la homologación de cursos de formación permanente realizados en el desarrollo de los Planes de Formación Continua.

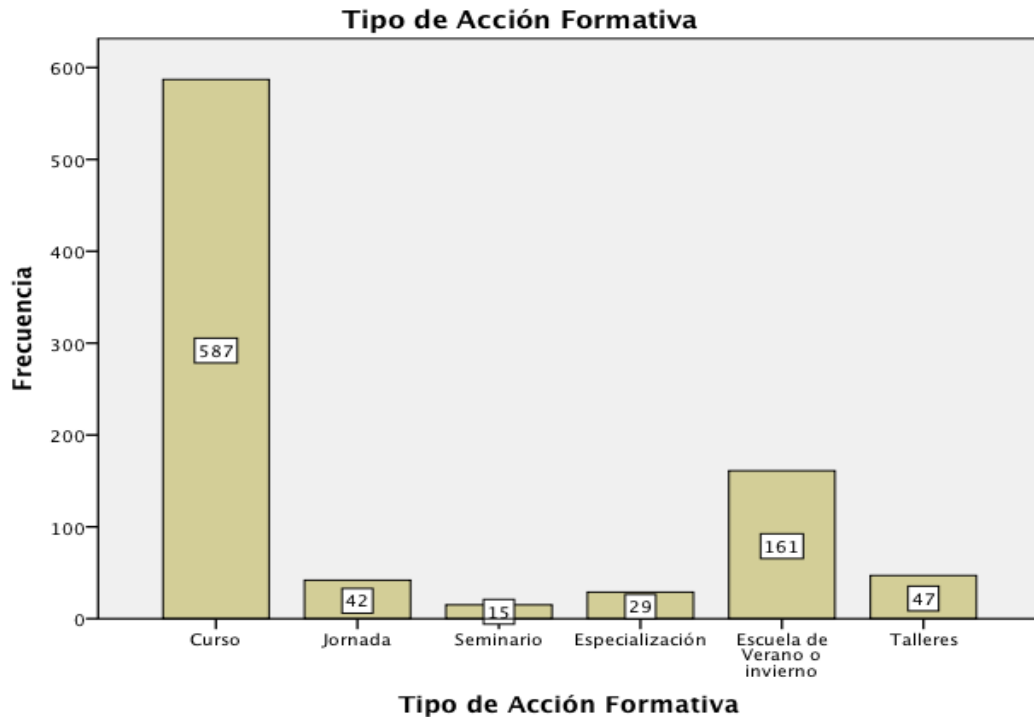
Desde la publicación de la Orden de 15 de julio de 1993, los sindicatos y organizaciones patronales de la enseñanza (entre las que se encuentra Educación y Gestión, patronal de FERE) realizaban cursos de formación dirigidos al profesorado dentro de los “Planes de Formación Continua” que estaban aprobados y financiados por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM).

Entre los requisitos establecidos por esta Fundación eran los establecidos por la Consejería. Por ello se decide reconocer como cursos todas las acciones Formativas realizadas a partir de los años 1995.

Entre los requisitos que se establecen encontramos: Coherencia entre los objetivos, contenidos y métodos que estén dirigidos al profesorado de los centros públicos y/o concertados de Andalucía y que hayan sido aprobados por la Fundación para la Formación Continua.

Para que se produzca este reconocimiento FERE-A ha de presentar una serie de documentos por cada uno de los cursos realizados. Documentos acreditativos de la Institución (Estatutos, poderes, reconocimiento de estar dada de alta en la Seguridad Social, etc.); documentos de la Fundación Tripartita donde se admite el Plan de Formación; Memoria General del Plan; Plan de Formación con Memoria de cada acción formativa; presupuesto de cada una de ellas; evaluación, listado de participantes que finalizan la actividad, certificados, etc.

Gráfica 6. Tipo de Acción Formativa.



La siguiente actividad formativa que ofrece mayor número de eventos son las Escuelas de Verano o Invierno, aunque dista mucho del número de cursos llevados a cabo. El número de acciones realizadas es 161, lo que representa solo el 18,3 % del total. Se trata de acciones formativas realizadas en una época de vacaciones del alumnado y con una organización diferente a la de los cursos con actividades de formación especializadas. Suelen ser más atractivas ya que se tratan temas de interés general o de temas específicos, donde se reúne profesorado de distintos centros educativos, privados, concertados y públicos, así como de distintas provincias alrededor de un tema central donde se organizarán diferentes cursos.

Las Escuelas de Verano tienen más tradición que las de Invierno, como hemos visto a lo largo de la historia de esta Institución, por lo tanto, no es de extrañar que su número sea mayor que las segundas. Desde el punto de vista del profesorado las Escuelas de Invierno se celebran durante el curso escolar, tras la finalización del primer trimestre, durante las fiestas de Navidad, y teniendo que preparar el segundo trimestre. Esto dificulta la asistencia del profesorado frente a la Escuela de Verano donde el docente ya sin clases, sin alumnos, entregada las memorias puede dedicarse a

profundizar en su formación. Asimismo para los centros también es un momento en el que el profesorado no pierde horas docentes (horas de trabajo en clase) para hacer la formación. Recordemos que dentro del convenio del profesorado, es julio el momento especialmente dedicado a la formación.

La Escuela de Verano es denominada en la Orden de 15 de julio de 1993, como actividad de Formación No Reglada, junto con los Congresos, Encuentros, Jornadas, Simposios, etc.

Las características que reúnen estas actividades aparecen recogidas en el Cuadro 15.

Cuadro 15. Características de las Escuelas de Verano.

Se trata de reuniones para deliberar o debatir en torno a uno o varios temas previamente acordados.

Los debates se realizan sobre propuestas realizadas en forma de conferencias, ponencias o comunicaciones.

Tienen un carácter eminentemente teórico, aunque pueden contener talleres de aplicación práctica.

Aportan información por parte de expertos que es sometida a debate y elaboración de conclusiones.

Se observa igualmente que las actividades realizadas en menor número son los Seminarios (15 en total). Consideramos que deberían potenciarse ya que son el lugar idóneo para intercambiar experiencias. Por otra parte: “Permiten crear un espacio de debate, de intercambio de ideas y experiencias, de asesoramiento y soporte a los profesionales en formación inicial y permanente por parte de los supervisores universitarios” (González y Barba, 2014, p. 401). Por tanto, como afirma Aguilar (2004), citado por los autores anteriores, “se pueden considerar como un género de investigación dentro de la comunidad científica y académica, desempeñando el importante papel de ayudar a difundir las investigaciones más recientes y enriquecer el conocimiento profesional”. Asimismo, como consideran algunos autores (Rosales, 2000; Zeichner & Liston, 1996) constituyen un instrumento apropiado para el desarrollo de la capacidad reflexiva del profesorado.

Requieren el tratamiento de temas comunes y una preparación previa de los

asistentes para que puedan participar en los debates, esto determina que el número de profesores que asisten, así como el de sesiones que se organicen sea normalmente menor.

Podemos decir que exigen un mayor grado de compromiso por parte de los participantes, compromiso no solo en la asistencia ya que para la evaluación se requiere una asistencia continuada y activa, que se reflejará mediante las actas de cada sesión y que deberá ser, como mínimo, del 85% del tiempo total de la actividad sino también en la participación con la lectura, elaboración de recursos, etc.

Con respecto a los cursos de especialización no es extraño que solo se lleven a cabo 29 en toda la Comunidad Autónoma. Es una cantidad que parece lógica si pensamos que, por una parte fueron regulados en 1996 y por otra, requieren una organización más elaborada: exige un convenio con la Universidad así como el permiso de la Consejería de Educación y el seguimiento por parte de la Delegación Educación. Además ha de existir una persona que coordine su ejecución, prepare la documentación, esté para atender a los inspectores de educación que puedan presentarse para el seguimiento y evaluación de los mismos, asistir a reuniones de evaluación y coordinación así como reunir un número de profesores suficiente de una determinada área de conocimiento, que demande esta especialización estando trabajando en un centro educativo.

Por la Orden Ministerial de 11 de enero de 1996 se homologan cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Especial y del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Habilitación para los profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil. Es la forma en que la Administración Educativa intenta dar una respuesta a la necesidad de maestros especialistas a raíz de la implantación de la LOGSE (1990). Con estos cursos se pretende que maestros en ejercicio puedan conseguir la nueva titulación para poder seguir ejerciendo su puesto de trabajo o cambiarlo en los centros. Se pueden organizar, según esta Orden y de acuerdo con la nueva normativa, tanto para el profesorado funcionario como para aquellos que ejercen su profesión en centros de titularidad privada.

Los cursos que podrán convocarse serán: Curso de Educación Infantil, para el primer y para el segundo ciclo; Curso de Lengua Extranjera; Curso de Educación

Física; Curso de Educación Musical; Curso de Educación Especial y Curso de Audición y Lenguaje. También dispone que se podrán realizar cursos de naturaleza transitoria como: curso de Filología; Lengua Castellana; curso de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza; curso de Ciencias Sociales-Geografía e Historia. y cursos de Habilitación para los profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil.

Son cursos de 500 horas y cuenta con horas de prácticas. Costosos tanto económicamente como en horas y disposición del profesorado. Recordemos que la formación se realiza fuera del horario lectivo y se conseguirá una certificación universitaria.

En marzo de 1997, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publica la Orden de 25 de febrero de 1997, por la que se establece el procedimiento para la autorización de convocatoria y reconocimiento de cursos de especialización para el profesorado de habilitación para profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil. Regulándose así la posibilidad de convocar estos cursos.

FERE-Andalucía no pierde esta oportunidad para formar al profesorado y realiza los convenios con las Universidades de diferentes provincias así como con las Delegaciones Provinciales y Consejería de Educación.

Por otra parte, se encuentran al mismo grado de ejecución los Talleres (centrados en asuntos prácticos) y las Jornadas (actividades de menor duración y centradas en un problema o tema específico) con una pequeña diferencia de cinco talleres más que Jornadas.

Este dato es interesante al ser dos modalidades de formación bastante desiguales con un grado de implicación y compromiso diferentes, siendo mayor en los talleres. Se podría pensar que el profesorado está interesado en la realización de acciones formativas donde no sólo reciban conocimientos sino también puedan “aprender haciendo“, adquiriendo competencias prácticas en equipo, compartiendo a la vez que se generan nuevas ideas. Pueden adquirir nuevas técnicas de trabajo y llevar a cabo la necesaria experimentación profesional.

En estas actividades el profesorado es el protagonista ya que reflexiona y profundiza sobre un tema; donde todos aportan y construyen el conocimiento a la vez que van solventando problemas. El número de estas actividades se reduce a 62, en total, para toda Andalucía. Este tipo de actividad necesita un grado de compromiso mayor por

parte de los asistentes. No es solo asistir a la actividad, sino compartir, reflexionar, leer, aportar... la participación exige una implicación mayor que solo la asistencia.

La mayoría de estas acciones formativas estarían dentro de los modelos de entrenamiento (Imbernón, 2007) así como de entrenamiento y de desarrollo y mejora de la enseñanza. (Navarro, Illesca, & Lagos, 2005; Pérez Gómez, Barquín Ruiz, & Angulo Rasco, 1999, Imbernón 2014). Además, por el momento social y político en el que se encuentra España donde lo que interesa es una formación del profesorado que resuelva los problemas educativos, y de actualización de acuerdo a las nuevas perspectivas científicas pedagógicas.

Si dentro de estos modelos incluimos el número de actividades realizadas como cursos, Jornadas, las Escuelas de Verano e Invierno así como los cursos de especialización, esta Organización habría promovido unas 844 actividades. El mayor número de ellas se han realizado en la década de los 90, siendo los años con un mayor número de actividades acumuladas los de 1996, con 238 y 1997, con 180 actividades, coincidiendo con el I y el II Acuerdo de Formación Continua.

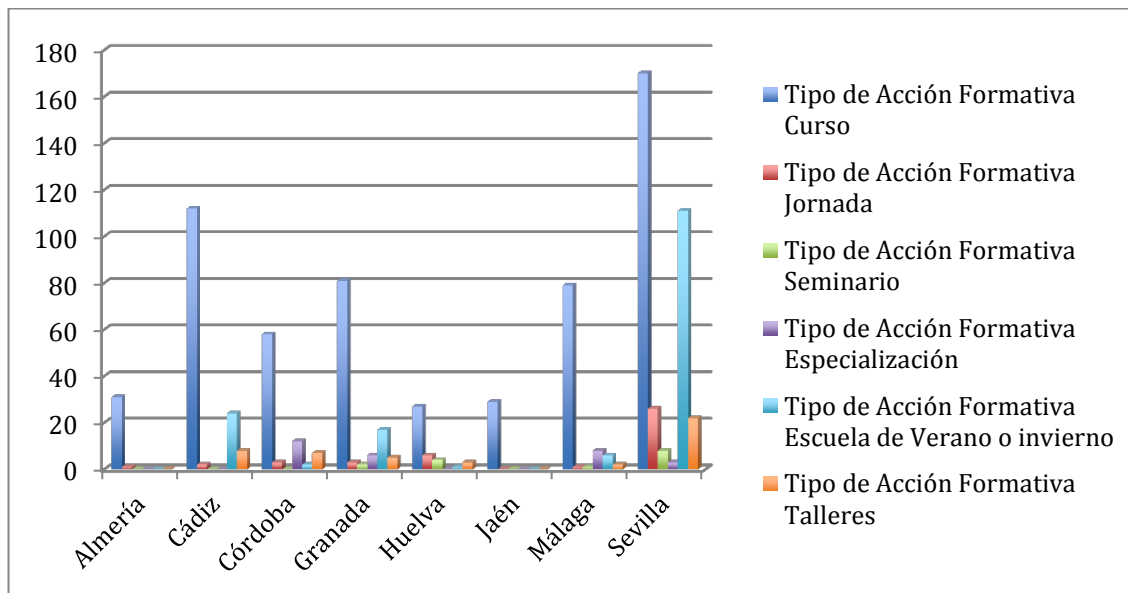
De esta forma, como afirman González Calvo y Barba (2014):

La formación permanente se erige en un extraordinario medio profesionalizador. Dicha formación se encuentra vinculada directamente al desarrollo profesional docente, entendido éste como una “*actitud de constante aprendizaje*” (Imbernón, 2007, p. 45). Así, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa (p. 398).

6.2.1. Tipo de Acciones Formativas por Provincias

Una vez analizadas las acciones formativas de una forma general, se recogen y se comparan en la Gráfica 7 (p. 214), el tipo de acciones que se han realizado en las diferentes provincias:

Gráfica 7. Tipos de Acciones Formativas por Provincia



Con respecto a los cursos podemos comprobar que en todas las provincias es la actividad que más se ha desarrollado, destacando Sevilla (170) y Cádiz (112), seguidas de Granada y Málaga con 81 y 79 respectivamente. Las provincias con menos cursos llevados a cabo son Huelva y Jaén, quizás por haber menos centros educativos y en el caso de Jaén, también por la dificultad de acceso. Por otra parte, hemos de destacar que los “Cursos de Especialización” de 500 horas, solo se llevaron a cabo en Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla.

En algunas provincias como Granada, Málaga y Sevilla se han organizado acciones formativas de todos los tipos y modalidades; mientras que en las provincias de Almería y Jaén, la variedad de acciones formativas, se ha visto reducida a los cursos. Quizás por la facilidad de acceso y comodidad al realizarse en su propio centro. Al ser fundamentalmente cursos, pensamos que han optado por la formación mayoritariamente de los claustros. Debido, a la dificultad en las comunicaciones, no se ha pensado en estas provincias el organizar eventos más globales a los que puedan acudir personas de otras provincias, como Jornadas o Congresos a los que puede acudir profesorado de diferentes centros. Así mismo habría que recordar que en los cursos el número de horas de formación es mayor que en otras modalidades.

Se podría pensar que la organización de estos cursos, al ser en los centros educativos, resulta más sencilla al contar con los recursos necesarios para impartir la docencia (el mobiliario, pizarra, cañón, retroproyector, sala de usos múltiples, gimnasio, sala de psicomotricidad...) que organizar unas Jornadas, Congresos, etc. donde se ven implicadas más personas, para atender a los ponentes, contactar con ellos, recogida de los materiales, mayor número de asistentes, control de esa asistencia y preparación del material. Se necesitaría de una mayor organización y personal con el que no cuentan las Sedes Provinciales.

Desde la misma Organización quizás debió de potenciarse más las acciones formativas en Jaén y Almería, ya que por diversas causas eran las provincias que están más alejadas y menos recursos poseían. La realización de algún evento (Jornadas, Congreso, etc.) en ellas podría haber sido positivo para el intercambio de experiencias entre el profesorado.

Por otro lado, la realización de Escuelas de Verano o Invierno vemos que se realizan donde hay Escuelas de Magisterio cuya titularidad es de la Iglesia. Consta en los archivos de la FERE la colaboración que se produce entre la Sede regional y las Escuelas Universitarias. La que tiene más tradición en esta colaboración, es la Escuela Universitaria de Magisterio “María Inmaculada” de Antequera (Málaga). En Sevilla se encuentra la Escuela Universitaria de Magisterio “Cardenal Spínola” que durante unos años ha participado en la realización de la Escuela de Verano.

Parece que también hay relación con la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada” de Granada, pero muy esporádicamente. Con la Escuela Universitaria “Sagrado Corazón” de Córdoba se tendrá un contacto puntual para la realización de los cursos de especialistas. Con las demás no consta relación.

Llama la atención que en Cádiz se realice la Escuela de Verano cuya organización depende directamente de la Delegación Provincial de FERE, donde está un Secretario Provincial (D. Virgilio Rojo², Hermano de la Salle) que es muy activo y se encuentra preocupado por la formación del profesorado de su provincia, organizando puntualmente las actividades.

² HH. Virgilio Rojo, fue Delegado en la provincia de Cádiz hasta mediados de los años 90. En el curso 1996/97 fue nombrado Secretario Regional de FERE-A, cumpliendo dos mandatos en ese puesto. Es durante este periodo donde más actividad ha realizado la Institución.

Es importante resaltar que esta colaboración es beneficiosa tanto para las Escuelas Universitarias como para los Centros. De hecho, no solo se actualiza al profesorado en las nuevas corrientes didácticas sino que también pueden desarrollarse investigaciones psicopedagógicas y contribuir al desarrollo de las didácticas específicas

Hay otras escuelas Universitarias de Magisterio con mucha tradición en Formación Permanente del Profesorado, como es la Escuela Universitaria de Magisterio “Sagrada Familia” de Úbeda, quien tiene mucha relación con la fundación SAFA³. Los centros SAFA, pertenecen a esta Federación y aunque participan de los eventos que se organizan desde la Sede, también establecen su propia formación.

6.3. Acciones formativas según su temática

Según afirma Imbernón (1994a):

Los diseños de planes de formación permanente del profesorado atenderán básicamente a la actualización científica, psicopedagógica, cultural, así como al cambio de actitudes necesario para asimilar los avances correspondientes. Estos planes han de estar diseñados coherentemente por personal suficientemente preparado (p. 34).

La Junta de Andalucía, en la Orden de 15 de julio de 1993, sobre la clasificación y homologación de actividades de formación permanente del profesorado y sobre equivalencias de las actividades de investigación, considera que toda actividad que contribuya a la mejora de la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado ha de ser reconocida por la Consejería de Educación y Ciencia. Luego establecerá los requisitos.

El campo de la temática de las acciones formativas, podemos decir que está abierto a las necesidades de formación tanto del profesorado como del Sistema Educativo. Es un espacio amplio que va cambiando conforme a las investigaciones que

³ Fundación SAFA (Fundación de la Sagrada Familia). Es una Institución vinculada a los jesuitas. Obra Educativa orientada a la educación y promoción de los jóvenes. Nace para responder a la necesidad formativa profesional de sectores con menos recursos.

se van realizando, los estudios y corrientes científicas que van revertiendo en la educación. Influye además en los avances sociales que se van produciendo. Recordemos que es un engranaje donde sociedad, escuela y familia van unidas.

La temática de las actividades organizadas es muy variada y se corresponde, en la década de los 90, con la afirmación de Imbernón (2007): “Desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales para cambiar las aulas” (p. 29), a lo que, habría que añadir otra categoría temática como los valores. Lógicamente, esta, varía en relación con los avances que se producen en la ciencia, en la didáctica y por los cambios en la sociedad, de hecho aparece una preocupación por la formación en las *Nuevas Tecnologías* (centradas en la informática) y en otras acciones formativas que podemos considerar como innovadoras por su temática, puesto que pueden seguir organizándose en la actualidad. Se puede pensar que podían ser precursores al comenzar la formación en estos temas tan incipientes y que aún están vigentes.

En general, se potenciarán aquellos temas que mejore la calidad de la enseñanza a impartir por el profesorado. Temas curriculares; sobre formación de las nuevas asignaturas planteadas por la reforma; las nuevas corrientes o planteamientos de Dewey, Bruner, Ausubel, Vygostky, Piaget, Dale, Coleman, etc. además de las líneas prioritarias que marque el Ministerio o la Consejería de Educación.

En nuestro caso, además de las modificaciones curriculares que puedan plantearse desde los cambios del Sistema Educativo, las líneas prioritarias de actuación que marca la Administración Educativa ya sea Nacional, de la Comunidad Autónoma o la local, los avances científicos, las aportaciones desde otras ciencias a la educación, etc. hay que añadir las líneas que marca la propia Institución desde el Departamento de Renovación Pedagógica y su característica de ser una institución católica.

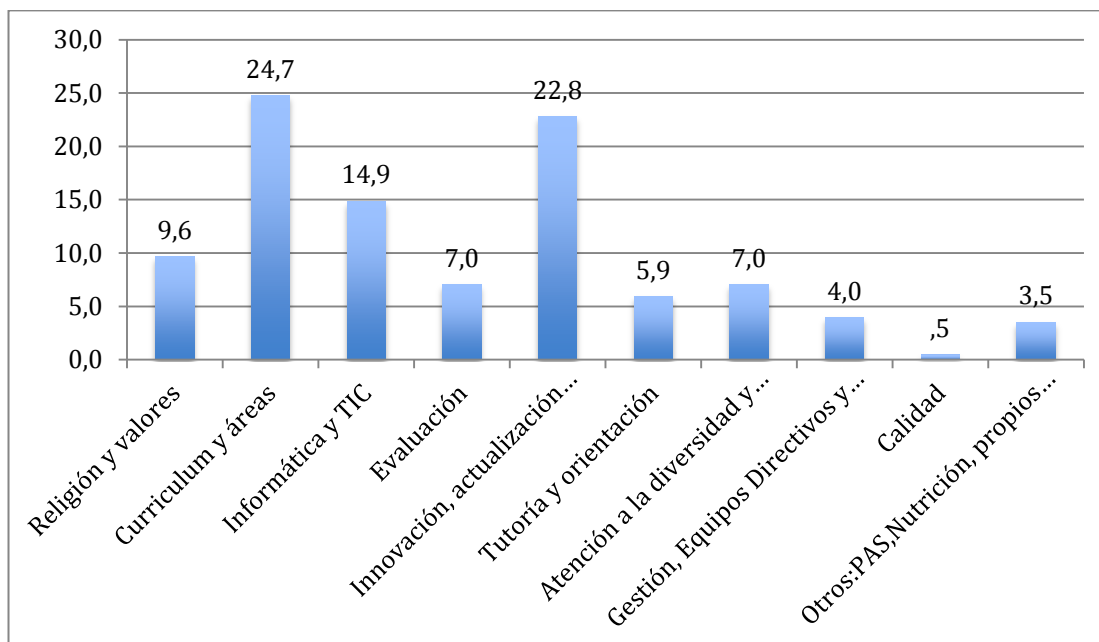
Para poder saber más sobre la temática de las acciones formativas organizadas, hicimos un desglose de las categorías en la Tabla 4 (p. 218) en la que figura también el número de ellas realizadas: Incluimos un apartado de “otros” por considerar que eran acciones que se apartaban del esquema propuesto y tener unos contenidos variados.

Tabla 4. Clasificación de la temática de las Acciones Formativas

Temática	Número acciones formativas
Curriculum y áreas	218
Innovación, actualización didáctica y científica	201
Informática y TIC	131
Religión y valores	85
Atención a la diversidad y educación especial	62
Evaluación	62
Tutoría y orientación	52
Gestión, Equipos directivos y organización	35
Otros (PAS, Nutrición, propios de FP...)	31
Calidad	4

La Gráfica 8, muestra en qué temática se ha insistido más desde FERE-CECA en la formación del profesorado y PAS.

Gráfica 8. Temática de las Acciones Formativas



En esta gráfica se destacan fundamentalmente tres aspectos:

Por un lado, los cursos correspondientes al desarrollo del curriculum y áreas, debido a las necesidades formativas del momento, son los más realizados, de hecho son 218 lo que supone un porcentaje del 24,7% con respecto al total. Principal preocupación

en aquellos momentos y ahora: la formación del profesorado para el cambio, tanto para la actualización científica como didáctica, y lógicamente, no olvida la formación en otros aspectos como los valores y la religión. Esta última propio de los centros afiliados.

Por otra parte, le siguen en número los que versan sobre la innovación, donde se incide en las nuevas corrientes didácticas, pedagógicas, psicológicas que pueden facilitar la enseñanza. Con un porcentaje de 22,8 %, unas 201 acciones formativas.

Esto se encuentra justificado por los cambios que se han producido en el Sistema Educativo, con la legislación vigente en los años 90. El cambio de la LGE a la LOGSE, la entrada en la Comunidad Económica Europea, etc. requiere abrir la escuela a otras concepciones de la enseñanza y del aprendizaje.

Evidentemente la necesidad de actualización del profesorado, tanto en el ámbito curricular y de áreas, como en el de la metodología e innovaciones didácticas, que nos llegan de Europa, parece una prioridad en estos momentos, atendiendo a las nuevas necesidades que surgen en el aula, con las nuevas generaciones, el concepto de educación para todos, así como con los cambios sociales que se están produciendo en nuestra sociedad.

El tercer aspecto digno de mención es el relacionado con la Informática. La utilización de la informática en el aula, se produce en un momento en que el uso de los ordenadores se generalizaba, urgía formar tanto al profesorado como al personal de administración de los centros. La respuesta de la FERE se concreta no solo en la impartición de acciones formativas de informática, sino del uso de lo que en su momento de llamó “Nuevas Tecnologías”: los medios de comunicación en el aula; introducción al MS-DOS y WordPerfect; aplicaciones informáticas en el aula; introducción al procesador de textos bajo entorno Windows; multimedia: imagen y sonido mediante el ordenador; aplicaciones informáticas en las áreas; sistema operativo Windows y sus aplicaciones al proyecto curricular de centro; uso didáctico de los medios audiovisuales, etc.

Es interesante observar cómo ha ido evolucionando esta temática de acuerdo a los avances sociales y a la aparición de nuevos software que se han ido introduciendo en las acciones formativas, facilitando su incorporación al trabajo diario. La organización ha ido adaptándose a estas nuevas tecnologías ofertando formación en la medida que se iba generalizando su uso y salida al mercado. Hay que añadir que la Comisión Europea

genera ciertos programas como Minerva, Comenius, Socrates, Grutving... que pretenden junto con el Informe Delors potenciar la sociedad de la información en Europa. Los gobiernos se ponen manos a la obra potenciando la inclusión de estas tecnologías en diferentes ámbitos.

La FERE-A se vuelca en la actualización de su profesorado y personal de administración en este ámbito. Podemos comprobarlo con la formación organizada en esta temática que se corresponde con un porcentaje del 14,87 de lo programado, un total de 131 acciones formativas realizadas cumpliendo así con las demandas de los docentes, así como en los centros, que pretenden ir incorporando estos avances tecnológicos a la educación y a la gestión de su alumnado.

La Evaluación y la Atención a la Diversidad cuentan con el mismo número de acciones formativas, 62, de cada tema. Es un número relativamente bajo con respecto a la importancia que hoy le damos a ambos, pero aunque en estos momentos son importantes entonces, no eran tan prioritarios como otro tipo de formación.

En relación a la Atención a la Diversidad, en la década 1970-80 el término utilizado era “educación especial” con un modelo de segregación. Rodríguez Tejada (2000) señala:

La década de los años setenta supone una época decisiva para la Educación Especial y por tanto, para la enseñanza en general. En ella, merced a la promulgación de la LGE (1970), tuvo lugar la mayor innovación educativa de toda la Historia de la Educación: los niños deficientes, que nunca antes, nadie había pensado que se pudiesen educar van a poder entrar en la escuela, ya sea en aulas insertadas en los centros ordinarios, ya sea en Centros Específicos, nacidos al amparo de la Ley (p.148).

En los años 1980-90 se habla ya de integración y “necesidades educativas especiales”. Es a partir de la década de los 90 cuando se introduce el concepto de integración y se considera la “atención a la diversidad”. No obstante, ya se había empezado a hablar de ello y estaba calando entre el profesorado, por lo que se siente necesidad de formarse para abordar esta problemática en el aula y en el centro.

Destaca la importancia de ambos temas en la actualidad: el atender a todo el alumnado de la forma más adecuada para que pueda aprender mejor y la evaluación, tanto del alumnado, como del profesorado y de las instituciones educativas.

El menor número de acciones formativas son las de Calidad, quizás por ser el

momento de implantación en los centros de este paradigma centrado en los Procesos de Calidad Total.

No obstante queremos resaltar que en la apuesta por una enseñanza de calidad podríamos decir que la FERE, es pionera, en el ámbito educativo, ya que la preocupación de la Institución por mejorar la gestión de los centros la lleva a incorporar en sus planes de formación la Gestión de Calidad, en busca de la adquisición por parte de sus afiliados, tanto de la EFQM⁴ como de las ISO⁵. No solo organizará la formación calidad, sino que creará un departamento que busca la implantación de la Gestión de Calidad en los centros así como la consecución de las credenciales de los centros en la ISO 9001⁶, ISO 1004⁷ y la EFQM reconocimientos tanto Europeo como Internacional, de los procesos en los que se encuentran inmerso los centros, buscando la excelencia, y la mejora en su aportación a la sociedad.

Finalmente se proponen cursos que en estos momentos no son muy demandados, pero la Institución, haciendo un poco de prospectiva, ve la importancia de incluirlas en estos planes de formación tales como los propios del Personal de Administración y Servicios, los referentes a la Nutrición, la Salud del Profesorado y Específicos de Formación Profesional. Se puede pensar que la FERE se adelanta así, a una necesidad que años más tarde se generalizará en otras instituciones y colegios.

6.3.1. Temática según las provincias andaluzas

En la Gráfica 8 (p. 218) se presenta la distribución de los cursos realizados según la temática de las acciones formativas en las diferentes provincias andaluzas. Al realizar FERE un sondeo de las necesidades formativas de los centros y profesorado, puede ser diferente la distribución de los temas en cada provincia. Aunque evidentemente las líneas formativas marcadas por la legislación, su implantación, así

⁴ EFQM es un modelo de Calidad y Excelencia en la gestión empresarial, que usa como vía la autoevaluación y los procesos de mejora continua. Surge dentro del ámbito europeo. Pretende una gestión eficaz y eficiente, identificando los puntos fuertes y débiles de la organización y a partir de ahí presentar los procesos de mejora continua

⁵ ISO esta norma, elaborada por la organización Internacional para la Estandarización (ISO), determina los requisitos para llevar a cabo un sistema de gestión de calidad.

⁶ ISO 9001: Señala los requisitos del modelo de Gestión de Calidad.

⁷ ISO 1400: Requisitos para el modelo de Gestión Medioambiental.

como la incorporación de las TIC, la nueva visión de la educación, la formación de directivos, etc., pueden darse en todas las provincia. Sin embargo las necesidades formativas no son homogéneas.

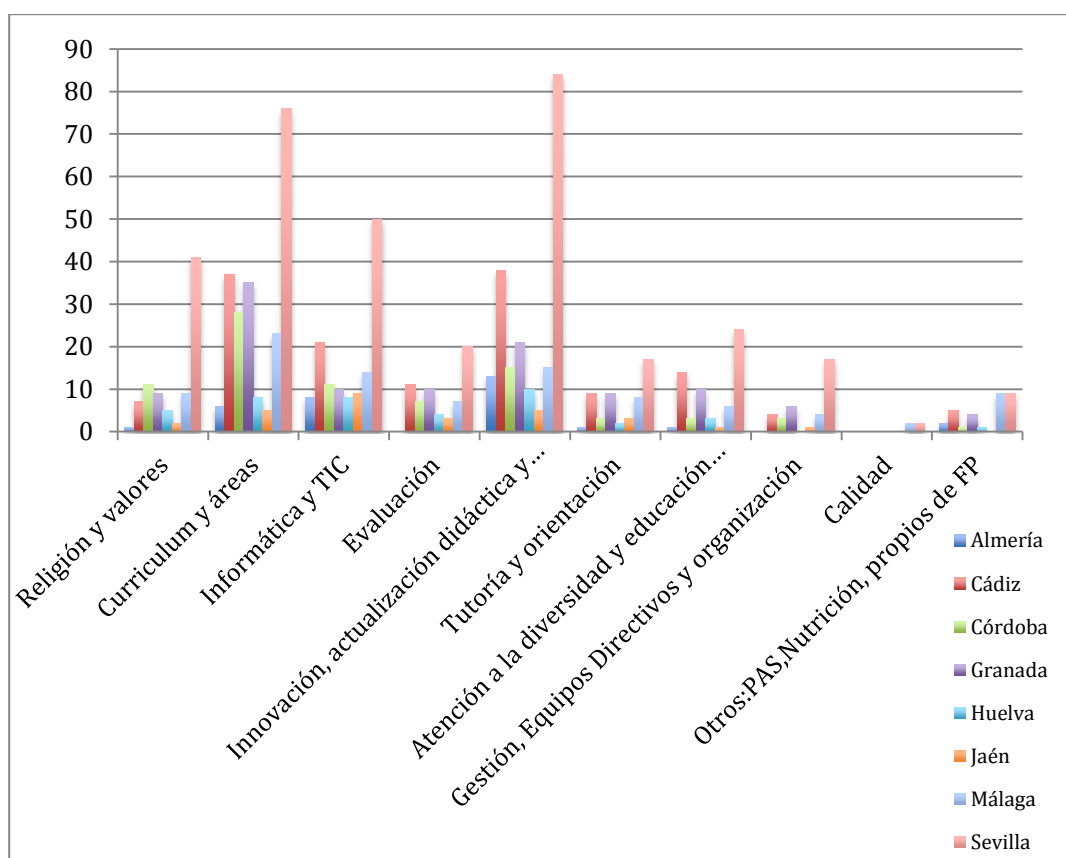
Se observa una gran dispersión en los contenidos de los temas tratados. De hecho:

- *Almería*: La temática que más ha destacado en la provincia es la de Innovación, actualización didáctica y pedagógica, con 13 acciones formativas. No realiza ninguna de Calidad, Evaluación ni de Gestión, Equipos de Dirección ni de Organización.
- *Cádiz*: se han realizado acciones formativas de todas las temáticas menos de Calidad. Ha sido también la de Innovación, actualización didáctica y pedagógica, con 38 acciones y la temática curricular y de área con 37 acciones. En esta provincia se han realizado 146 acciones formativas en total, siendo la segunda provincia donde más se han llevado a cabo.
- *Córdoba*: han destacado las acciones formativas relativas al curriculum y áreas, con 28 acciones formativas, no realizándose ninguna sobre Calidad y organizándose un total de 82.
- *Granada*: de las 114 realizadas, destaca curriculum y áreas con 28 acciones formativas. No ha realizado ninguna de calidad, aunque sí de las otras temáticas. Por el volumen realizado sería la tercera provincia donde más acciones formativas se han llevado a cabo.
- *Huelva* destaca por la realización de acciones formativas cuya temática ha sido de Innovación, Actualización Didáctica y Pedagogía, con un total de 18. No ha realizado acciones formativas ni de Calidad ni de Gestión, Equipos Directivos y Organización.
- *Jaén*: en esta provincia ha destacado la temática de Informática y Tics, y no se han realizado acciones formativas sobre Calidad ni ninguna de las calificadas dentro del apartado de Otros.
- *Málaga*: se han realizado de todas las temáticas, destacando las relacionadas con el curriculum y las áreas .
- *Sevilla*: se han realizado de todas las temáticas destacando las de Innovación, Actualización Didáctica y Pedagogía.

Se pone de manifiesto en la Gráfica 9 que tanto en Sevilla como en Málaga es donde se han organizado acciones formativas de todas las temáticas; destacando en algunas de ellas, por ejemplo, que son las únicas provincias que han organizado acciones formativas sobre Calidad. Aunque la Calidad es un tema importante en la sociedad y en el mundo empresarial, su extrapolación al Sistema Educativo no resulta tan fácil y podemos decir que se está iniciando en este colectivo.

Necesita un tiempo para adecuarse a los planteamientos relativos a la gestión de la calidad como por ejemplo la Calidad Total, la ISO o la EFQM, la evaluación externa, auditorías, certificación o acreditación. Esto parece que no es una prioridad en estos momentos para el profesorado. Aun así desde la Institución se opta por organizar esta formación, introduciendo los planteamientos empresariales, así como sus adaptaciones al campo educativo.

Gráfica 9. Temática de las Actividades desarrolladas en cada Provincia.



La provincia que destaca por abordar una temática diferente es Jaén, donde la mayoría de acciones formativas realizadas son de Informática y TIC, cubriéndose la

necesidad de formación del personal de los centros, en el tema de la incorporación y manejo de las nuevas tecnologías, tan necesario en la actualidad. En estos momentos se sientan las bases de lo que con posterioridad se convertirá en una de las funciones del profesorado, como es: “ integrar e incorporar los medios a la enseñanza de una forma efectiva y a favor de la optimización del aprendizaje” (Del Moral y Villalustre, 2012, p. 38).

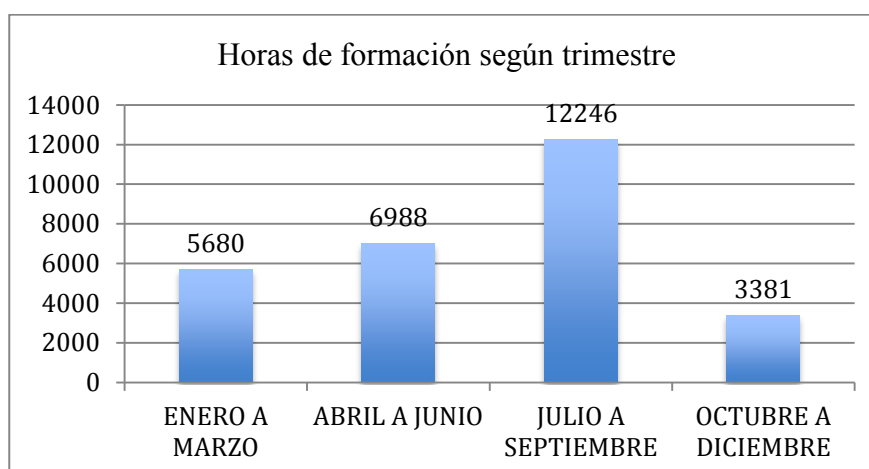
6.4. Duración de la actividad formativa

Pensamos que sería interesante saber, ya que tenemos el número de horas que se planifican y desarrollan en cada trimestre, la duración de cada una de las acciones formativas realizadas.

Así podremos saber en qué trimestre se han realizado más horas de formación, ya que no todos los tipos de formación cuentan con el mismo número de horas. Que en un trimestre se realicen más acciones formativas puede o no coincidir con el número de horas de formación impartidas. Se pueden realizar muchas acciones formativas de poca duración o pocas de mucha duración según los trimestres.

Al considerar las horas totales de formación ofertadas en cada trimestre obtenemos la distribución recogida en la Gráfica 10.

Gráfica 10. Horas de formación según trimestre.



Estos resultados corroboran el hecho que durante el periodo de julio a septiembre es cuando más horas de formación se desarrollan.

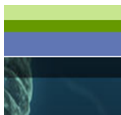
Por lo tanto podemos también confirmar que la mayoría de acciones formativas se organizan y se realizan en los periodos no lectivos del profesorado, sobre todo en julio y septiembre.

Relacionando los resultados obtenidos sobre la formación según la época del año (Gráfica 3, p. 200) y los expuestos en la Gráfica 6 (p. 209), sobre el tipo de acción formativa que se desarrolla, podemos decir que es en el tercer trimestre, cuando se organizan, además de cursos en los centros, las Escuelas de Verano, produciéndose conjuntamente un total de 12.246 horas de formación en esta época. Es el mejor periodo para la formación como podemos constatar, por la tradición en la organización de acciones formativas en estas fechas y avalado por los convenios.

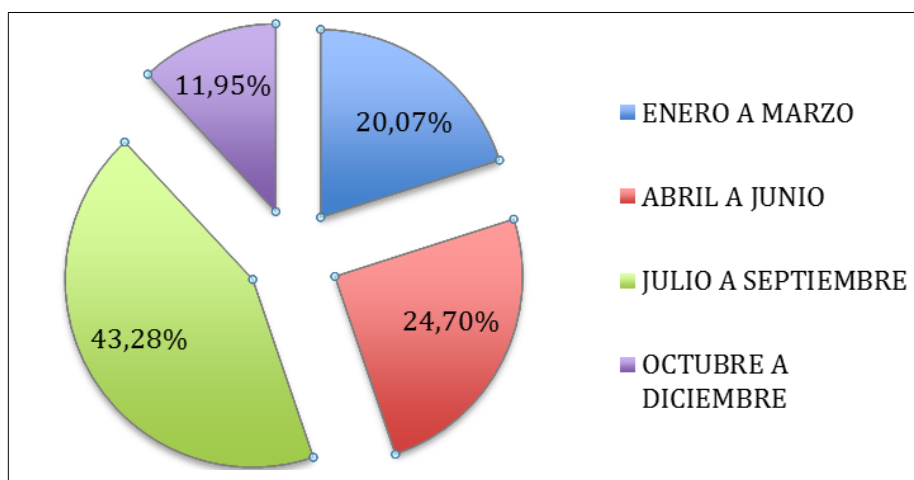
El periodo donde menos formación se realiza es el de octubre a diciembre. Como hemos comentado anteriormente, es cuando el profesorado ha comenzado el curso, ha de adaptar sus programaciones y su metodología. Es el momento de concretar la evaluación, la realización de los teatros, reunión de evaluación con los padres, fiestas con la familia, etc., que genera mucho trabajo por tener que, en cierta medida, presentar sus resultados sobre todo en Infantil y Primaria.

Los meses de abril a junio parece que también son propicios a la formación, aunque se acerca el final de curso, parece que el profesorado está relajado antes del sprint final de las evaluaciones del alumnado, la realización de las memorias, etc. Está el mes de mayo donde se realizan las actividades, antes del mes de junio, donde el profesorado prepara el final del curso escolar.

Por lo tanto existe una relación entre el número de acciones formativas y el de horas de formación según los datos que tenemos (Gráfica 11, p. 226).



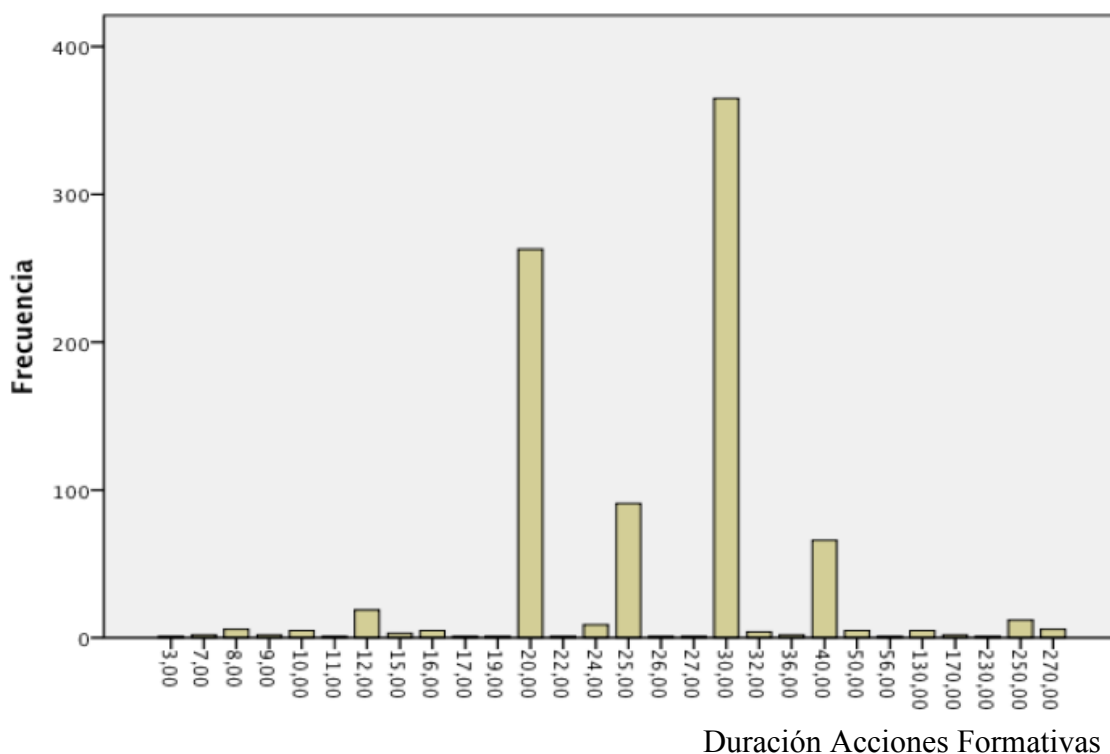
Gráfica 11. Distribución porcentual de las horas de formación según trimestre.



También, se han recogido datos sobre la duración de las acciones formativas que se han organizado y estas pueden oscilar entre las 3 horas de alguna Jornada hasta 270 horas de los cursos de Especialista (los datos aparecen recogidos en Tabla A del Anexo 5).

En la Gráfica 12 se aprecian el número de horas, duración, de las acciones formativas organizadas desde FERE-CECA.

Gráfica 12. Duración de las Acciones Formativas.



El prototipo de acción formativas más realizada ha sido de 30 horas, con un total de 365 cursos. Le sigue en número las planificadas para 20 horas con un total de 263. Si se determina la media de duración de las acciones formativas en este periodo se corresponde con 32 horas por cada una, teniendo en cuenta que el mínimo está en 3 horas y el máximo en 270 horas, tal como se puede apreciar en la Tabla 5

Tabla 5. Duración de las Acciones Formativas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Duración A. F.	881	3,00	270,00	32,1169	35,45226
N válido (según lista)	881				

En esta tabla se aprecia, además, que la desviación típica es muy alta, esto es debido a la gran variedad de acciones formativas y las diversidad de horas de formación organizadas. (Recordamos que se encuentran entre 3 horas en acción formativa con menos horas y las 270 horas de las acciones formativas más largas).

Hemos de tener en consideración que la Administración reconoce las acciones formativas con un número de horas superior a ocho. Estas acciones reconocidas por la Administración tienen “un efecto retributivo para los funcionarios docentes en convocatorias, concursos o méritos” (Consejería de Educación, 1993)⁸. Y va a reconocerlo a través de los sexenios, con un complemento económico para el funcionario docente.

6.5. Profesores participantes

Tras estudiar las acciones formativas realizadas en este periodo, y contando con el número de participantes, se considera interesante analizar el número de profesorado beneficiado de estas acciones formativas.

⁸ Orden de 15 de julio de 1993, sobre clasificación y homologación de actividades de formación permanente del profesorado y sobre equivalencia de las actividades de investigación. Artículo cuatro y noveno.

El número de profesorado que ha participado en estas acciones formativas realizadas del año 1982 a 1999 llega a un total de 31.925 personas, con una media de 36,78%. La Tabla 6 recoge la media del número de personas formadas por años.

Destacan las medias de participación durante los años 1992 y 1993, siendo las más altas, coincidiendo con los años inmediatos a la publicación de la nueva ley educativa, y el momento de su implantación.

Tabla 6. Número de profesores que asisten.

Año de comienzo del curso	Media	N	Desv. típ.
1990	26,5000	2	3,53553
1991	34,7500	8	10,68711
1992	48,0278	36	34,29326
1993	44,5263	57	45,45724
1994	42,1786	28	61,78820
1995	36,5798	119	69,60597
1996	34,3487	238	58,67475
1997	36,3111	180	69,61276
1998	37,7284	81	95,57118
1999	31,1402	107	49,32228
1982	86,6667	3	90,73772
1983	190,0000	1	.
1984	35,0000	1	.
1985	27,8000	5	13,19848
1986	35,0000	2	21,21320
Total	36,7800	868	64,14490

En la Tabla 7 (p. 229) se recoge el número de profesores que asiste, que es muy diverso, desde un mínimo de 9 al máximo, que es de 951 personas. En la columna de color se muestra la audiencia y en la columna blanca se expresa la frecuencia con que se repite ese número de participantes.

Según estos datos se aprecia una gran dispersión de asistentes según el tipo de acciones formativas, agrupándose los mayores valores alrededor de los 20 y 30 asistentes:

Hay 280 acciones formativas en las que el número de asistentes ha sido de 30 personas en cada una de ellas, por lo tanto el total es de 8.400 personas.

El siguiente dato es 99 acciones formativas donde asisten 20 personas a cada una de ellas, siendo un total de 1.980 personas. Evidentemente y relacionando el número de asistentes con las acciones formativas, se trata de cursos, una vía buena para intercambiar experiencias innovadora entre profesores con las mismas inquietudes, y en algunos casos de diferentes colegios; para formarse en las nuevas exigencias curriculares; para fomentar la reflexión sobre la práctica educativa; para tener acceso a informaciones nuevas; para ampliar conocimientos y para abrirse a nuevas experiencias (Fernández Tilve & Montero, 2007).

Tabla 7. Audiencia

Audiencia	Frecuencia				
		35	21	66	2
9	2	36	9	67	1
11	3	37	11	72	1
12	3	38	6	73	1
13	2	39	20	74	1
14	3	40	7	76	3
15	11	42	4	78	1
16	10	43	3	79	1
17	7	44	2	80	2
18	4	45	2	85	1
19	10	46	3	117	1
20	99	47	2	123	1
21	18	48	1	146	1
22	16	49	1	165	1
23	16	50	9	172	2
24	8	51	2	190	2
25	31	52	4	247	1
26	16	53	2	252	1
27	18	54	2	320	1
28	31	56	1	347	1
29	26	57	5	531	1
30	260	58	1	775	1
31	41	59	2	875	1
32	41	62	1	886	1
33	13	63	4	951	1
34	22	65	1		

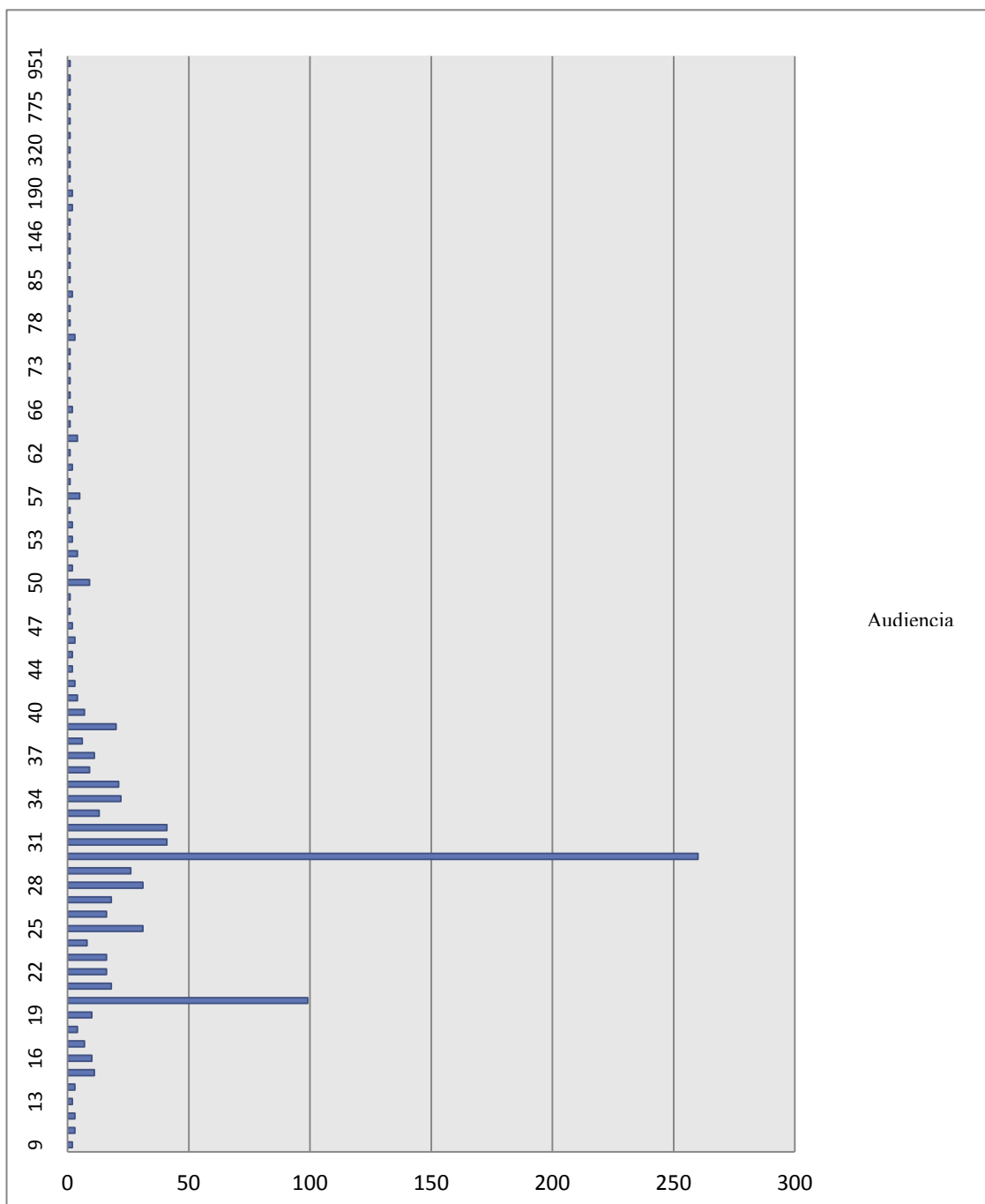
Tabla 7. Audiencia



Se comprueba que desde el principio de la implantación de la formación permanente la modalidad de cursos de 30 horas de duración fue la más utilizada

Según los datos recogidos podemos encontrar dos acciones formativas, con un mínimo de 9 personas y una con 951 asistentes, tal como se aprecia en la Gráfica 13.

Gráfica 13. Número de profesores que asisten



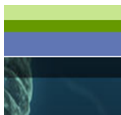
Se considera que aquellas que tienen un mínimo de participantes se corresponden con seminarios o talleres, donde se realiza un tipo de formación más participativa, el asistente no sólo recibe información sino que la construye. Es la idónea para trabajar contenidos directamente relacionados con la práctica profesional y para la elaboración de materiales curriculares; también para potenciar el trabajo colaborativo entre profesores, que es un aspecto importante para su desarrollo profesional. Para trabajar de esta manera es mejor realizarlo con un grupo reducido, aunque con posterioridad las conclusiones se puedan hacer públicas en Jornadas, Congresos, etc., con un mayor número de asistentes.

El mayor número de asistentes es de 951 personas. Se trata de una Jornada de Pastoral. Las Jornadas de Pastoral se celebran una vez al año en todo el ámbito español. En este año 2015 se están celebrando las XXIV Jornadas de Pastoral. Su tradición en esta Institución hace que el profesorado sepa de su celebración anual y las espere. Se organizan desde el departamento de Pastoral de FERE-Nacional para toda España. En Andalucía tienen dos sedes una en Granada y otra en Sevilla. Es un momento de convivencia, aprendizaje e intercambio privilegiado para todos los matriculados. Se tratan temas de actualidad y que preocupan a todos los educadores en general. Tienen un espacio de oración, otro de conferencia y otro lúdico. Este esquema se adapta a la necesidad o realidad de cada CC.AA. y se lleva a cabo entre dos y tres días según la CC.AA. En Andalucía han tenido varias organizaciones temporales y en los últimos años ha pasado de tres a dos días: viernes por la tarde y sábado todo el día. Los temas que abordan son novedosos y con diferentes perspectivas.

Aunque este tipo de formación no permite analizar en profundidad cuestiones curriculares específicas, “es una buena vía para intercambiar experiencias, difundir aquellas más innovadoras y para sensibilizar a los asistentes en relación a problemas profesionales” (Fernández Tilve & Montero, 2007 p. 378).

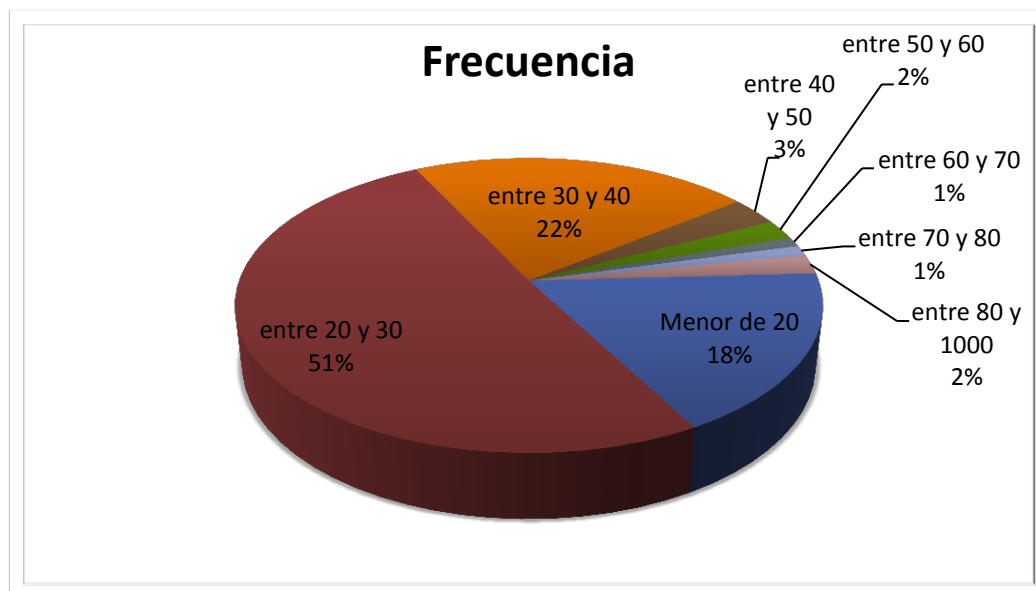
Para facilitar visualización de la Gráfica 13 (p. 230) se presenta la frecuencia de agrupamiento del profesorado en la Gráfica 14. (p. 232). Así se ha agrupado el número de asistentes, a las acciones formativas, según su repetición en diferentes intervalos. El primer intervalo se corresponde con menos de veinte personas y luego se acumulan de 10 en 10.

Se aprecia que el 51% de las acciones formativas, han tenido una participación



de entre 20 y 30 profesores, seguido por el intervalo de 30 y 40 con un 22 %.

Gráfica 14. Frecuencia de agrupamiento.



6.5.1. Profesores asistentes según el trimestre

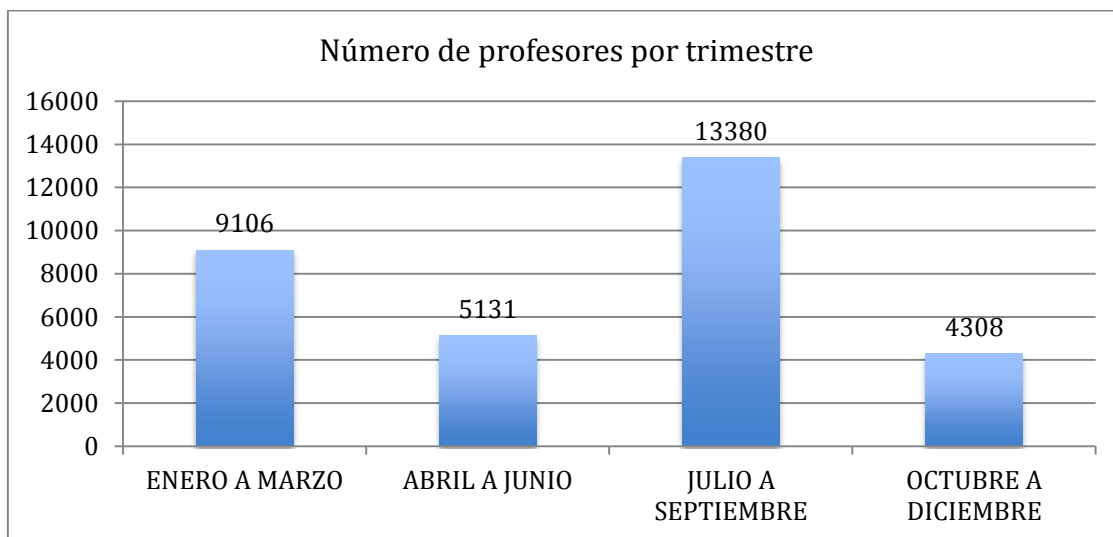
En el apartado 1.1. se llegó a la conclusión que la época del año donde más acciones formativas se desarrollaban era de julio a septiembre. Ahora vamos a determinar en qué época asisten más profesores.

En la Gráfica 15 (p. 233), se aprecia el número de profesores que se han beneficiado de esta formación; para ello, se ha distribuido los 12 meses del año en cuatro trimestres: enero a marzo; abril a junio; julio a septiembre y octubre a diciembre.

Se puede observar cómo durante los meses de julio a septiembre han participado el mayor número de personas, un total de 13.380 profesores y 460 acciones formativas organizadas en toda Andalucía.

En este trimestre, como dijimos anteriormente, nos encontramos con un mes no hábil, agosto, y otro solo a la mitad. Las acciones formativas se realizan sobre todo en la primera semana de julio, una vez finalizado el curso escolar, y suelen empezar también durante la primera semana de septiembre, previo al comienzo del siguiente curso escolar; o finalizando el mes, una vez comenzadas las clases y la actividad escolar plenamente.

Gráfica 15. Profesorado que asiste por trimestre



Hasta la finalización de la década de los 90, hay un claro aumento de cursos, unido a la visión de la llamada formación en claustros. Con ello vemos que la Institución se va incorporando a las nuevas tendencias o visiones en formación del profesorado, facilitándola y organizándola para que el profesorado de sus centros pueda acceder a diferentes tipos de acciones formativas.

El siguiente trimestre con más participantes es de enero a marzo, con 9.106 participantes, meses previos a la segunda evaluación escolar; periodo de mayor tranquilidad para el profesorado, ya que el curso escolar está en marcha y no hay exámenes o evaluaciones.

El trimestre donde menor participación hay, es de octubre a diciembre, con 4.308 participantes. Es el periodo que se encuentra más cerca de la primera evaluación, además de ser el periodo de adaptación del alumnado al centro escolar, de ahí la dificultad del profesorado para dedicarse a su propia formación pues se encuentra inmerso en su trabajo y atención al alumnado.

6.5.2. Audiencia según la categoría profesional

Una vez que se sabe el profesorado que se ha beneficiado de estas acciones formativas, se plantea averiguar la audiencia (asistencia), a los mismos en relación a los destinatarios a quién va dirigida la formación.

Los destinatarios establecidos en la formación son: el profesorado de Educación Infantil; el de Educación Primaria; el de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato, FP); los Equipos Directivos (Director, Jefe de Estudios, Cargos Intermedios, Líderes de Equipos, Departamentos) así como los Orientadores, el Personal del Departamento de Orientación y el profesorado de Educación Especial. Igualmente se planifican acciones formativas dirigidas expresamente al Personal de Administración y Servicios de los centros educativos. Todo ello se recoge en la tabla 8.

Tabla 8. Audiencia de las Acciones Formativas según nivel educativo o puesto de trabajo.

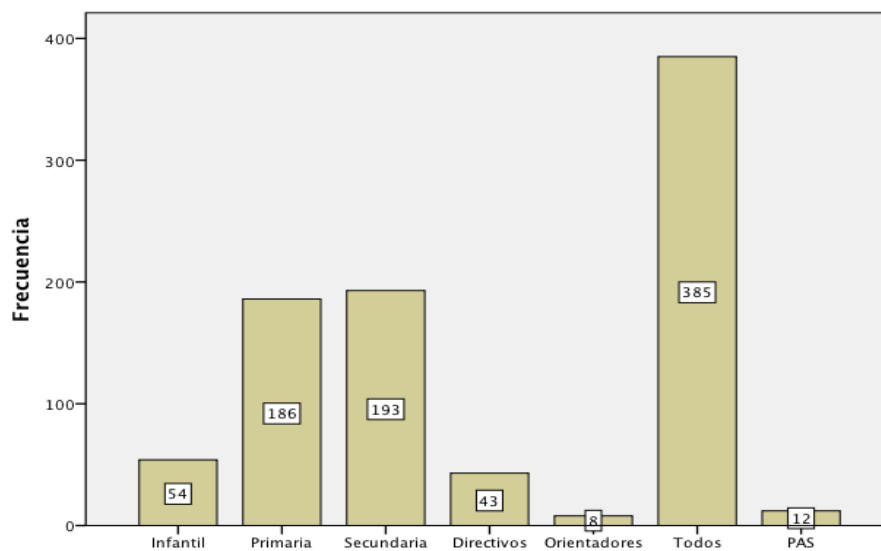
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Infantil	54	6,1	6,1
Primaria	186	21,1	27,2
Secundaria	193	21,9	49,1
Directivos	43	4,9	54,0
Orientadores	8	,9	54,9
Todos	385	43,7	98,6
PAS	12	1,4	100,0
Total	881	100,0	

Hemos de tener en cuenta que los planes de Formación Continua son para todos los trabajadores de los colegios. Por eso es importante, en los planes de empresa, que se oferte formación para toda la Comunidad Educativa. Es la mejor forma de elevar el nivel de cualificación profesional de todos los miembros del centro.

Este tipo de actividades formativas, dirigidas a todo el personal de los centros, son las más numerosas. Destaca la participación de un 43,7% en las actividades de formación dirigidas a todos los trabajadores de los Centros independientemente del nivel educativo o del puesto de trabajo que desempeñen. Son acciones formativas comunes, novedosas y que interesan a todos los trabajadores (informática, jornadas de Pastoral, etc.), independientemente del puesto que desempeñen.

Para la Institución este tipo de actividades es fácil de organizar pues tiene garantizada un número importante de asistencia, ya que los matriculados pueden ser toda la población de los centros de FERE-ANDALUCÍA. Por lo tanto podemos encontrar tanto profesores como otro personal del centro (PAS, monitores, etc.) Están repartidos por las diferentes modalidades de acciones formativas, así como por distintas temáticas.

Gráfica 16. Destinatarios y Audiencia de las Acciones Formativas.



Hay que señalar que las siguientes acciones formativas más numerosas son las destinadas al profesorado, también es lógico pues son la mayoría en los centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria. Las de Primaria con un porcentaje de 21,1 %, correspondiéndose con 186 acciones formativas.

En Secundaria encontramos un porcentaje un poco mayor, el 21,9 %, con 193 acciones formativas, diferenciándose una de otra por solo por 7 de ellas.

Le siguen aquellas que están destinadas a la formación para el profesorado de Educación Infantil con 54 acciones, con un porcentaje de 6,1%.

Las acciones formativas programadas en menor número son las destinadas a los Orientadores en primer lugar y seguidas de las dirigidas al Personal de Administración y Servicios, minorías en los centros educativos. Esto es debido a que son colectivos específicos y minoritarios. La población dentro de estos sectores es menor con respecto al profesorado. Ambos colectivos participan en la formación general como en las

actividades de informática, de tutoría, de valores y de pastoral. Así FERE-A organiza formación específica para ellos, pues su repercusión en el colegio es importante. Es el centro, al completo, quién educa. En este concepto de comunidad educadora no puede quedar nadie fuera, todos los miembros son importantes. Veamos de cerca estos colectivos.

Dentro del PAS, se encuentra el personal que trabaja en la secretaría (contables, secretaria, administrativos, etc.). Si la secretaría funciona bien, que es quién modula todo el funcionamiento administrativo del centro (actas, libros de escolaridad, matrículas, etc.), agiliza procesos y resultados que repercuten en el marcha general del centro y en la tarea docente. Además en este colectivo estaría el conserje, el personal del comedor, personal de limpieza, personal de mantenimiento, etc., de ahí la peculiaridad de las actividades organizada para ellos. Todos con tareas fundamentales para un transcurso adecuado en el centro. Por lo que habría que insistir en su formación.

En relación a los orientadores, en este momento la figura del orientador se está forjando o perfilando en los centros, ya que con la LOGSE esta figura toma auge, sobre todo con la incorporación de todo tipo de alumnos a la educación. Por esto nos extraña que se planifiquen tan pocas acciones formativas dirigidas a Orientadores y la escasa participación que tiene, ya que como había advertido Sobrado (1996) las transformaciones y cambios en la educación y en los sistemas y contextos escolares hacía también precisa también una modificación en los roles de funcionamiento de los Orientadores Escolares y Profesionales. De hecho, no se puede obviar que según Ruso y Kassera (1989): “El éxito del Orientador radica en su capacidad de planificación de objetivos educativos, de estimular procesos y llevar a efecto y evaluar programas eficaces de orientación basados en el desarrollo personal de los estudiantes” (p. 267).

Por otra parte aún en investigaciones recientes (Anaya, Pérez-González y Suarez Rivero, 2011) se ha constatado que, en la mayoría de casos es el propio profesional de la orientación el que ante las exigencias que se encuentra, demanda necesidades formativas con objeto de poder desempeñar de forma adecuada su actividad profesional (p. 610).

Tabla 9. Destinatarios y Audiencia de las Acciones Formativas por año
Año de comienzo de la acción formativa

	1982	1983	1984	1985	1986	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Total
Inf. ¹	1	0	0	0	1	3	0	1	0	2	3	2	6	18	11	2	4	54
Prim. ²	0	0	0	1	0	1	3	0	7	10	17	7	19	49	28	20	24	186
Sec. ³	1	1	0	2	0	2	0	1	0	6	7	10	39	69	35	6	14	193
Dir. ⁴	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	0	6	13	9	1	3	43
Ort. ⁵	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1	1	8
Todos	1	0	0	3	1	2	1	0	1	16	20	8	48	83	91	50	60	385
PAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4	3	1	1	12
	3	1	1	6	2	8	4	2	8	36	57	28	119	238	180	81	107	881

Leyenda: 1 Infantil 2. Primaria 3. Secundaria 4. Directivos 5. Orientadores. 6. Tutores. 7.PAS

En esta investigación se puede apreciar el aumento de las actividades de formación del profesorado en los años 90 en esta Institución. Creemos que influye el impulso que se dio desde la propia Administración, (Imbernón, 2007) con el concepto de *educación permanente* que aparece en la LOGSE, lo que le proporciona ese carácter institucional. Así mismo la creación y funcionamiento de los CEP ayuda a crear esta cultura formativa en el profesorado.

Por otra parte, es importante resaltar que la década que hemos estudiado coincide plenamente con la firma el I y II Acuerdo Nacional de Formación Continua. La mayoría de los cursos que organiza esta federación en este periodo se benefician de estas subvenciones. De hecho vemos que es durante este periodo cuando aumenta el número de acciones formativas llegando a ser en el año 1996, un total de 238 las actividades. Esto permitió el aumento de la oferta formativa y también, siguiendo a Imbernón (2007), su lado negativo pues, potenció un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura.

Con un análisis retrospectivo se aprecia la evolución de las acciones formativas: su aumento durante el año 1997, en el tipo destinado a todo el personal del centro educativo.

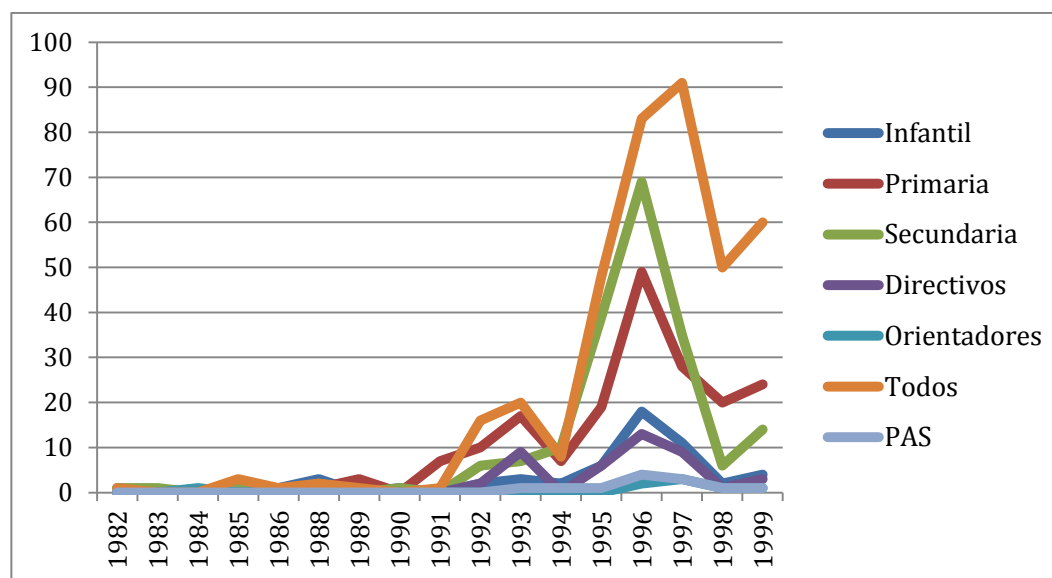
Hemos de recordar que los Planes de Formación Continua de esta Institución se solicitan a partir de 1996, en ellos se habla de la formación de todos los empleados de la empresa, por lo que interesa temas en los que puedan participar todos, además en algunos temas más generales es interesante que participen otros sectores de la comunidad, pues ellos también son educadores y es importante que sepan y vivan los valores y finalidades expresadas en el Proyecto Educativo.

La participación del profesorado en las actividades de formación va evolucionando como se puede apreciar en la Gráfica 17 (p. 239), sobre todo en la década de los 90. Claramente en los años de más formación (1996-97), y con más variedad de acciones formativas facilita que se puedan formar más personas, que puedan elegir aquello que les interesa o necesitan y poder acudir a más de una actividad.

En relación a la respuesta por parte del profesorado ante la oferta formativa, diremos que hay dos grandes bloques de máxima presencia: a) las acciones formativas destinadas al profesorado de Primaria y Secundaria lo que parece lógico al ser el

colectivo mayoritario en los centros educativos y b) las que hemos llamado "múltiples" donde podían participar varios de los colectivos por ejemplo Equipos Directivos y Departamento de Orientación. Se han organizado ocho cursos de estas características.

Gráfica 17. Participación según destinatarios.



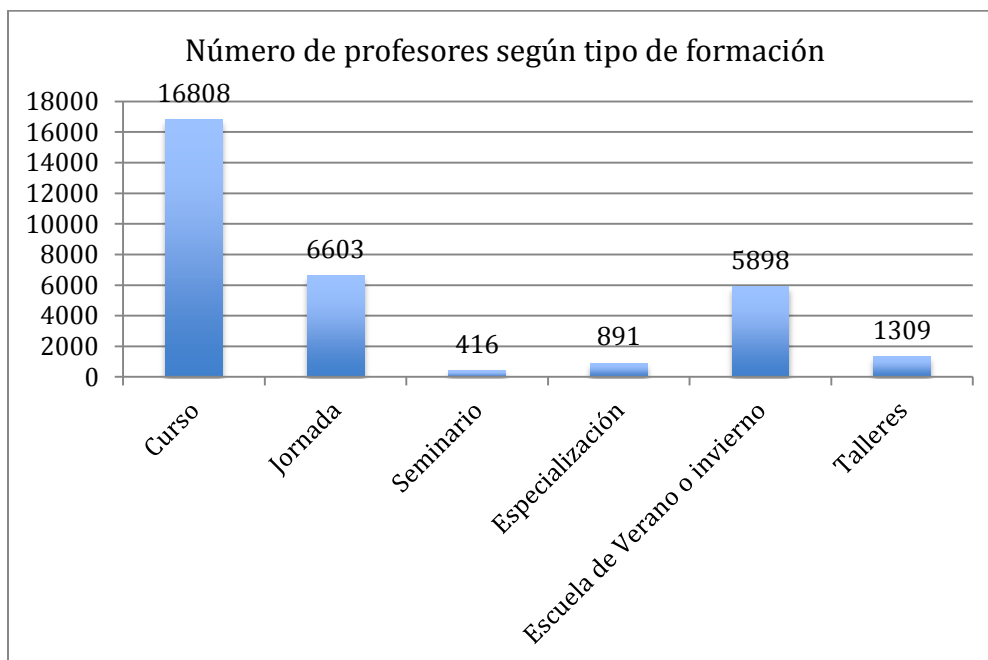
Es importante resaltar las acciones formativas diseñadas para los Equipos Directivos, con la filosofía de que no sólo hay que formar al profesorado, sino a toda la comunidad para que realmente se produzca un cambio.

Se organizan cursos de formación para todos los trabajadores, no únicamente para el profesorado, también para otros sectores de la Comunidad Educativa, concretamente para el PAS. Según hemos comprobado en este estudio, FERE organiza y lleva a cabo algunos cursos en total son unas 31 acciones formativas específicos para este sector. También se han organizado cursos denominados generales, en los que pueden participar todos, independientemente de la etapa o ámbito en el que desarrolle su trabajo.

6.5.3. Profesores según tipo de formación.

Como sabemos el número de acciones formativas podemos concretar el profesorado o miembros de la Comunidad Educativa que se ha formado en cada una de ellas. Sabemos por gráficas anteriores que las acciones más realizadas son los cursos, y que en ellos han participado entre 30 y 20 personas.

Gráfica 18. Número de Profesores según tipo de formación.



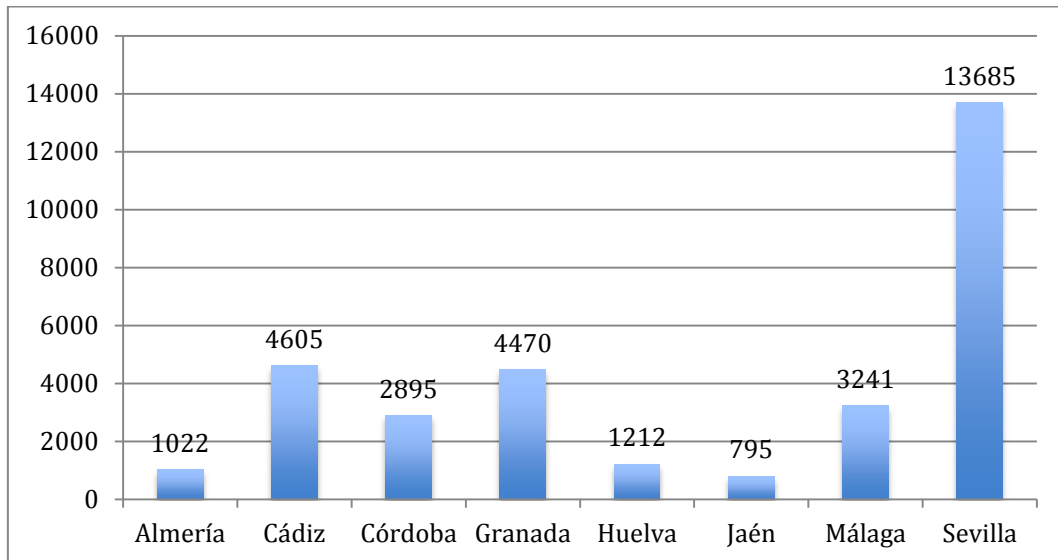
El total de participantes es mayoritario en los cursos, seguido de las Jornadas, que si la comparamos con la Gráfica 5 (p. 204), vemos que solo han sido 42 en toda Andalucía, frente a las 161 Escuelas de Verano o Invierno organizadas. El número de asistentes, sin embargo, a las Jornadas es mayor, por el tipo de formato, que el de las Escuelas de Verano. La diferencia de asistentes es de 705 personas, entre ambas.

También hay que resaltar que el número de talleres es de 47, algo mayor que el número de Jornadas, pero que por su peculiaridad de realizar un trabajo más práctico, donde se elaboran materiales de aula, experimentación de cambios en el currículo, innovaciones que puedan más tarde institucionalizarse. Coincidimos con lo hallado también por Fernández Tilve & Montero (2007, p. 379) y comprobamos que el número de participantes es mucho menor 1.309 frente a los 6.603 de las Jornadas.

6.5.4. Profesores por provincias

Tenemos el número de participantes según la acción formativa que han realizado, así que ahora vamos a ver la distribución de este profesorado según las provincias donde se ofertaba la formación.

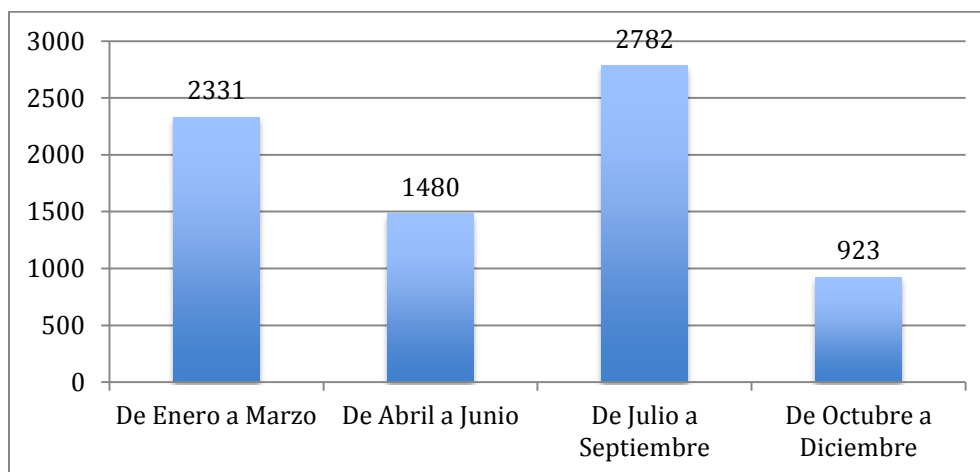
Gráfica 19. Distribución de Profesores por Provincias.



Se observa una gran diferencia entre las provincias, correspondiéndose con el número de acciones formativas organizadas en cada una de ellas. El número de profesorado se dispara cuando la organización de los eventos es en la provincia de Sevilla 13.685 personas, seguida de Cádiz con 4.605 y muy cerca de Granada con 4.470 personas.

Como se muestra en la Gráfica 20 (p.242), el periodo donde más colegios han participado es durante el trimestre de julio a septiembre, con 2.782 centros. Este periodo es también el de mayor número de acciones formativas, como se puede apreciar en la Gráfica 3 (p. 200). Seguido de cerca con el periodo de enero a marzo donde han participado 2.331 centros en las 145 y las de abril a junio que si bien han participado menos centros 1.480 se realizaron 146 acciones formativas recogidas en la Tabla H (Anexo 5).

Gráfica 20. Número de colegios por trimestres



Si lo comparamos con la Gráfica 17 (p. 239), encontramos que durante los meses de julio a septiembre han participado el mayor número de personas, un total de 13.380 profesores de 2.782 centros andaluces en acciones formativas; aún con un mes no hábil y otro hábil solo la primera quincena.

El siguiente trimestre con más participantes es enero a marzo, con 9.106 participantes de 2.331 centros y 145 acciones formativas.

De acuerdo al número de colegios existentes en toda Andalucía (496) y por el volumen de actividades realizadas en cada uno de ellos hemos verificado que, los centros realizan más de una actividad formativa en el año. (Datos recogido en la Tabla 3). Por ello podemos deducir que tanto los centros, como su profesorado está muy implicado en la formación permanente para la mejora de la calidad educativa.

6.6. Evaluación de las actividades formativas

Respecto a la evaluación de las actividades formativas se puede afirmar, según la información que consta en los archivos de la Sede de FERE-Andalucía, que han trabajado con un modelo de evaluación consistente en la aplicación de un cuestionario al finalizar la acción formativa tanto a los profesores asistentes como al ponente. Se constata su utilización ya en el año 1992. No hay constancia de su utilización con anterioridad pues no existe ningún documento recogido con la evaluación de las

acciones formativas realizadas o alguna plantilla que pueda pasarse, como modelo, una vez finalizadas.

En la Tabla 10 y Gráfica 21 (p. 244) aparecen los datos recopilados sobre la realización de la evaluación de las actividades formativas.

Tabla 10. Evaluación Actividades Formativas

	Año	Realiza evaluación		Total
		No	Sí	
Año de comienzo de AF	1982	3	0	3
	1983	1	0	1
	1984	1	0	1
	1985	6	0	6
	1986	2	0	2
	1988	8	0	8
	1989	4	0	4
	1990	2	0	2
	1991	8	0	8
	1992	3	33	36
	1993	29	28	57
	1994	6	22	28
	1995	6	113	119
	1996	7	231	238
	1997	0	180	180
	1998	0	81	81
	1999	0	107	107
Total		86	795	881

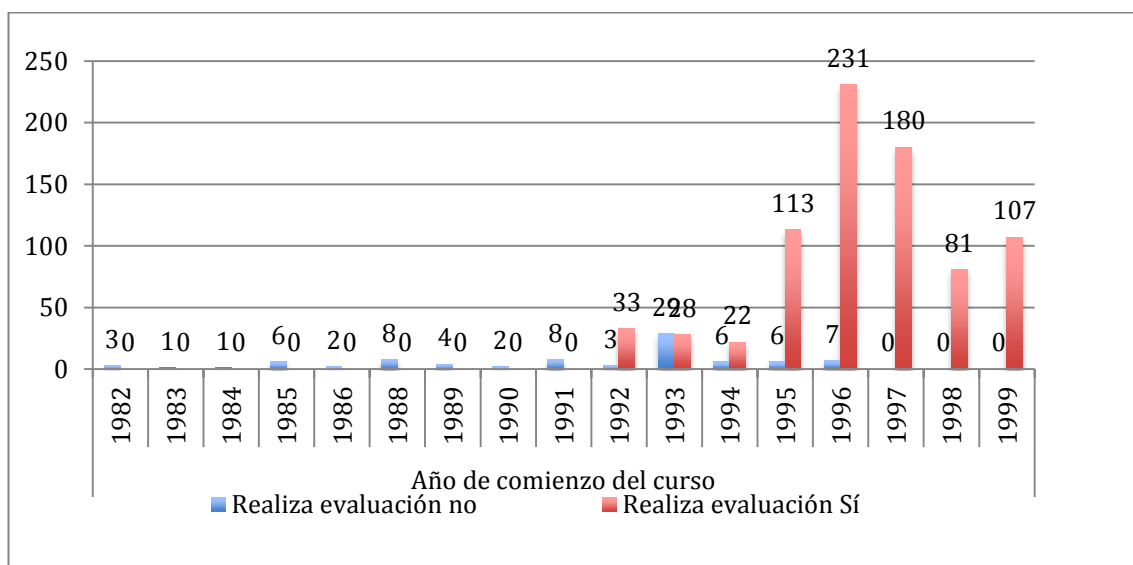
En ella se aprecia que hay evaluaciones recogidas desde el año 1992, aunque no de todas las acciones formativas realizadas. A partir de esta fecha en el año 1993 es el año donde menos evaluaciones quedan en los archivos.

En los siguientes años la mayoría de las acciones formativas tienen archivadas su evaluación.

En la Gráfica 21 (p. 244) se constata la evaluación que ha llevado el

departamento, en este tema, que da cierta garantía de calidad por parte de la Institución. En estas evaluaciones se valorará no solo a su Organización o al ponente sino que se solicitarán los aspectos positivos, negativos así como sugerencias para organizar nuevas acciones formativas.

Gráfica 21. Evaluación de Acciones Formativas.



Asimismo se aprecia la evolución positiva en la recogida de evaluaciones de estas acciones formativas comprobando como en los últimos años todas las acciones poseen la evaluación. Esto es un requisito tanto para Fundación Continua como para la mejora de futuros planes de formación de la Institución.

De hecho la evaluación de las acciones formativas es importante para el Departamento de Formación de FERE. A través de ellas podemos conocer lo que el profesorado piensa de la formación recibida, de cómo valora al ponente, los contenidos impartidos, la metodología, etc., así como destaca los aspectos positivos y sugiere nuevas acciones formativas.

Hemos observado que si se siguen los niveles de evaluación que plantea Kirkpatrick (Jiménez y Barchino, 2003) los dos primeros niveles son más fáciles de aplicar, realizar, valorar e incluso llevarlas a cabo durante la realización de evento. FERE-A solo valora, realmente, el primer nivel que plantea Kirkpatrick relativo a determinar las cualidades básicas de la acción formativa, esta son: la forma de dar clase del profesor y su método, lo apropiado de las instalaciones, el ritmo y claridad de las

explicaciones, etc.

Los siguientes niveles del modelo de Kirkpatrick, pretende valorar el grado de asimilación, por parte de los asistentes, de lo aprendido. En el nivel 2 se propone un cuestionario previo y posterior a la realización de la acción formativa; u otro método para medir el aprendizaje de los contenidos; esto implica tiempo para poder volver al puesto de trabajo y ponerlo en práctica. En el tercer nivel, ya aplicando los nuevos conocimientos en el aula, se valora cuáles son los más usados y por qué; qué cambio se pueden realizar en el entorno laboral o en la acción formativa para que sea más efectiva. En el cuarto nivel se plantea la valoración del impacto de dicha acción formativa.

FERE-A de hecho, no se plantea evaluar la repercusión real en el aula y en la escuela de las actividades o formación planteada, o al menos confía en la buena voluntad del profesorado en su aplicación posterior. Al no continuar con los niveles planteados, no puede medir el impacto real que causa tal formación, solo la opinión o sensación tras llevarse a cabo. Es más una evaluación de tipo organizativa, pues da pistas para confeccionar nuevos planes, valorar los ponentes, etc.

Para poder continuar con los siguientes niveles, tendría que hacer un seguimiento, una vez finalizada, a una muestra o a los asistentes a los cursos. Podría hacerlo a través del Equipo Directivo o de los Orientadores y coordinadores de las escuelas. Sería más fácil organizarlo desde los centros educativos, pero necesita la colaboración de terceras personas, así como más personal en el Departamento de Formación para poder coordinar este nivel y medios informáticos que faciliten la recogida de información. Es ir más allá en la formación. En los momentos que estamos investigando estos planteamientos quedan un poco lejos. Sin olvidar la necesidad de un feedback y contacto directo con los centros y equipos directivos, que aunque es necesario, es difícil de llevar a cabo en el día a día. Quizás la utilización de las TIC, puedan facilitar este proceso. No obstante, se aprecia que en los modelos de Evaluación que ha usado esta Institución y que aparecen en el Anexo 3 vemos una evolución, así como una modificación según el tipo de acción formativa que se llevaba a cabo.

Se observa que el Modelo 1 ha sido tomado de una Escuela Verano, aunque el esquema es básicamente el mismo, solo que adaptandolo al tipo de acción formativa que se realiza. El Departamento de Formación considera que ese modelo es válido y lo va adaptando según las características de la actividad. En él se pide información sobre la

realización de la acción formativa, aunque en este primer modelo no pregunta por la actuación del ponente o la relevancia de los contenidos.

En el Modelo 2 ya se recogen estos aspectos, incluyendo una pregunta sobre las expectativas que traían antes de realizar la actividad y si se han cubierto, sobre los materiales entregados, así como por la participación de los compañeros del grupo. Se amplían las cuestionas con la intención de recibir más información de lo ocurrido durante el proceso educativo.

Para los cursos que se realizan dentro de los Planes de Formación Continua se utilizó la propuesta realizada por la Fundación Tripartita, adaptada al sector. (Podemos encontrarla en el Modelo 6). Esta evaluación se ha utilizado, también, para otro tipo de actividades como para los seminarios, adaptandola a su peculiaridad (modelo 8).

El modelo 5 ha sido muy poco utilizado, es más sintético aunque recogiendo las preguntas claves sobre las propuestas de mejora y sugerencia para sucesivas propuestas formativas.

Se ha incluido también la plantilla que se le facilita a los ponentes para que puedan evaluar al grupo y aporten información sobre lo acontecido durante el desarrollo de la actividad (Modelo 3 y 10). En estos modelos hay pequeñas diferencias, más bien un desglose, en el modelo 10, de aquello que se pretende valorar.

Los coordinadores también evalúan, el desarrollo de la actividad y además realizan entrevistas a los asistentes durante su celebración. La información obtenida sirve de base para la prouesta de mejoras.

Por otra parte, además de la necesidad que tiene la Institución de conocer la opinión de los usuarios de sus planes de formación; para las posibles modificaciones a introducir en las próximas convocatorias tiene la obligación de efectuarla como institución subsidiaria de la formación permanente del profesorado, y presentarla en el momento que se plantea el reconocimiento de las acciones formativas realizadas, por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

En el Anexo se han recogido algunas evidencias de las evaluaciones de actividades. Presentamos solo algunos ejemplos, pues no se han encontrado en los registros consultados más datos de evaluación; solo los que aparecen en el Anexo. En ellos aparecen de varias provincias (Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla), y en relación a los tipos de formación hallamos desde una Escuela de Verano, a una Jornada de

Pastoral así como de un módulo de los cursos de Maestro Especialista en Educación Infantil.

En la Gráfica 21 (p. 244) observamos la evolución producida en la práctica de la evaluación. Advertimos como progresivamente han aumentado hasta llegar a realizarse en todas las acciones formativas.

La Consejería de Educación establece según unas ordenes de 1993⁹, que se puedan presentar a reconocimiento oficial, las acciones formativas realizadas por instituciones sin ánimo de lucro. Este reconocimiento servirá ante la administración como una acción formativa realizada por la Consejería de Educación, válida para los trienios, sexenios y oposiciones.

Los documentos que han de presentarse para la homologación aparecen recogidos en el Cuadro 16.

Cuadro 16. Documentación para la Homologación de las Actividades Formativas

Solicitud de homologación según el modelo aportado por la Administración.
Plan de formación continua con acreditación de su aprobación por la Fundación para la Formación Continua.
Memoria de los resultados del curso.
Copia del acta de evaluación, con la relación de nombre, apellidos, DNI, centro de cada uno de los profesores. Acta firmada y sellada en todas sus páginas.
Certificados realizados por la entidad.

La Gráfica 22 (p. 248) expresa los resultados de la homologación de las actividades, que fueron solicitadas por FERE-A, por parte de la Consejería de Educación y Ciencia. Es un reconocimiento de la Administración de la calidad de la acción formativa que se organizan y realizan. Así mismo el reconocimiento se concreta en el certificado que se expide al profesorado. Con este reconocimiento la actividad es registrada en el catálogo de acciones formativas de la Junta de Andalucía. Para el profesorado de la Enseñanza Pública la realización de estas actividades de formación

⁹ Normativa que la regula:

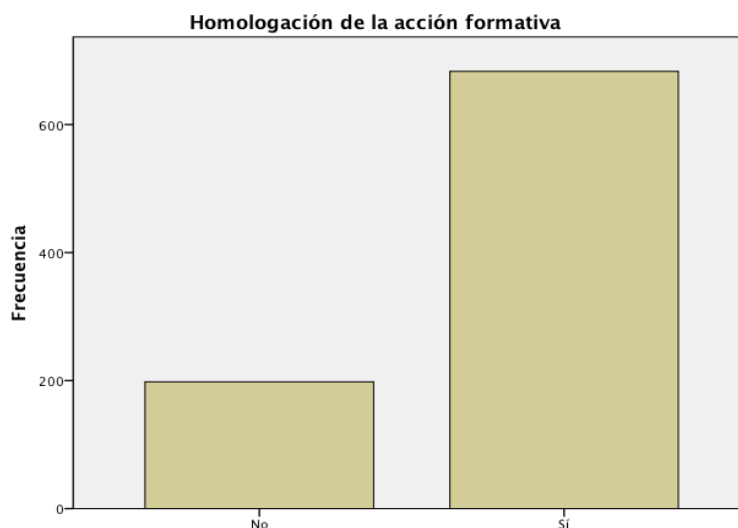
- 1.- Orden de 15 de julio de 1993 (BOJA de 10 de agosto), sobre registro y certificaciones de actividades de formación permanente del profesorado.
- 2.- Orden de 15 de julio de 1993 (BOJA de 10 de agosto), sobre clasificación y homologación de actividades de formación permanente del profesorado y sobre equivalencia de las actividades de investigación.

puede tener un reconocimiento tanto de tipo económico, como ocurre con la obtención de los sexenios, como de tipo académico al valorarse como méritos, en el curriculum, tanto en oposiciones como en los concursos de traslado.

Para el profesorado de la Enseñanza Concertada y Privada es un reconocimiento sin ninguna repercusión económica, por parte de la Administración, ya que no puede optar a los sexenios. Su certificado, con la homologación, entra a formar parte de su curriculum vitae, documento que solicitan los inspectores de educación cuando acuden a realizar las evaluaciones externas a los centros o como validación de la preparación del profesorado.

Este certificado con el sello de homologación, para los colegios, tienen la misma validez que un certificado emitido por la Federación o su Patronal. Sin embargo, el que la Institución busque el reconocimiento por parte de la Consejería de sus acciones formativas es porque supone una afirmación de la calidad de la formación realizada. De hecho, para que una acción formativa sea homologada ha de reunir una serie requisitos. La Consejería, una vez que recibe el proyecto, lo valora y propone para su homologación, que se conseguirá una vez finalizado, entregada la memoria y tras haber superado la visita de un inspector que garantiza, que se cumple aquello que aparece en el proyecto presentado. Si los informes se corresponden y son positivos, la Administración reconoce la actividad, otorgándole un número de registro. Podemos entender que se trataría de una evaluación externa de la actividad.

Gráfica 22. Homologación de las Actividades realizadas



Es importante resaltar la preocupación del Departamento de Formación de FERE por buscar el reconocimiento de las actividades de formación por parte de la Consejería de Educación, y que éstas figuen en el Registro de Acciones Formativas de la Junta de Andalucía. Así puede entenderse que, esta institución, procura que todas sus actividades tengan una organización de acuerdo a la calidad de la formación esperada y procurada para el docente andaluz. Por ello, la FERE decide solicitar el reconocimiento de aquellas acciones formativas de más de 10 horas de formación, aunque la Orden de homologación pasa a reconocerla desde 8 horas. Esta orden se publica en el año 1993, en agosto, por lo que todas las actividades realizadas con anterioridad a esa fecha no están homologadas. Se trata de un 28% de las actividades realizadas. Según del Departamento Pedagógico de FERE-CECA, todas aquellas actividades formativas que se han presentado para conseguir su homologación, se le han concedido, pues han cumplido todos los requisitos establecidos por la Consejería.

Conclusiones

Tras el análisis de los datos obtenidos en nuestra investigación, podemos afirmar que la formación permanente del profesorado, que lleva a cabo esta institución, se remonta a sus inicios con la llamada la “Semana Pedagógica”. La planificación de diversas acciones formativas en la década de los 80, del siglo XX, se ve incrementada en la década de los noventa, en FERE-Andalucía. Se constata igualmente, la preocupación de esta Institución por la actualización del profesorado de los centros que pertenecen a la Federación, así como aquel profesorado interesado en participar en su oferta formativa perteneciente a la enseñanza pública.

Hemos comprobado diversos hechos a lo largo de esta investigación:

1. La temática de esta formación es diversa, y varía en relación con el momento en que se desarrolla, esto es, en función de los avances que se producen en la ciencia, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas propuestas metodológicas y didácticas así como por los cambios producidos en la sociedad. Por ello, aparece una preocupación por la formación en las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* así como en

otras temáticas que podemos considerar como innovadoras, en los años estudiados, puesto que pueden seguir organizándose en la actualidad. Se puede pensar que podían ser pioneros al comenzar la formación en estos temas tan incipientes y que aún están vigentes. De hecho, se comprueba que el mayor número de actividades desarrolladas tienen que ver con la actualización científica, didáctica y tecnológica del profesorado, principal preocupación en aquellos momento y ahora. Se trata de la formación del profesorado para el cambio, adaptándose así a las nuevas demandas sociales y educativas.

2. Se destaca la cualificación del profesorado-ponente, perteneciente a la Universidad desde las primeras acciones formativas. Se busca al profesorado más cualificado para dirigir las acciones formativas, lo que va a repercutir en la formación del profesorado y, por lo tanto, en la calidad de la enseñanza que se desarrolle posteriormente en los centros educativos.
3. Se desarrollan cursos de actualización e información legal para el profesorado tan necesaria en este momento de cambio del sistema educativo. Está claro que, ante los cambios legales, el profesorado tiene necesidad de ser informado y formado en estos, pero también de las reformas e innovaciones pedagógicas del momento que, nos están llegando de otros países europeos.

El profesorado ha de conocer los cambios que se proponen y cómo actuar ante ellos tanto en la orientación profesional al alumnado como ante las familias. Son la pieza clave en la implantación de estos cambios que pretenden la formación de una nueva sociedad.

4. La mayoría de las acciones formativas que se desarrollan hasta 1996, son actividades dentro de las llamadas Escuelas de Verano. Durante mucho tiempo han sido el único lugar donde era posible realizar una formación permanente. El profesorado acudía a cursos o jornadas formativas dentro del ámbito de la educación no formal.
La oferta más amplia de actividades formativas, por parte de FERE, así como la respuesta mayor, por parte del profesorado, se ha realizado durante el mes de julio.
5. El periodo seleccionado en este estudio (1980-2000) es un momento de muchos cambios tanto sociales como políticos, tal como ya se ha comentado. Se empieza

a hablar de "una nueva forma de aprender", a preocuparse por la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros, fortalecida más tarde con la publicación de la LOGSE y LOPEGCE. Empiezan a conocerse los avances científicos en disciplinas relacionadas con la educación (Pedagogía, Psicología, Sociología, Didáctica General y las Didácticas Específicas de las diversas materias que conforman las áreas de conocimiento) que han hecho posible incorporar nuevas perspectivas a la compleja tarea de enseñar y aprender.

Los cambios son importantes y sustanciales, afectan a todo el profesorado, ya sea dentro de la formación inicial o permanente. La misma concepción del aprendizaje lleva a resituarse a los protagonistas del mismo. Hasta ahora el protagonista del aprendizaje era el profesorado quien poseía y daba la información a un alumnado pasivo y receptor. Hoy se tiende a centrarlo más en las conexiones que el alumno pueda realizar y en la construcción activa de su propio aprendizaje. El protagonista del aprendizaje pasa a ser el alumnado quien toma un papel activo y el profesor pasa a ser un mediador en ese proceso.

6. En el año 1984 se crean los centros de profesores y en el curso 90/91, en Andalucía, se crea la figura de los Asesores. La ayuda que prestan en la planificación y desarrollo de las actividades de formación del profesorado es incalculable y evidente. También para la concienciación de la necesidad de esa formación así como de la planificación de las líneas formativas prioritarias. Ya antes de que se crearan los CEP, como hemos explicado anteriormente, existían instituciones que formaban al profesorado, como es el caso de FERE. También los movimientos de Renovación pedagógica tuvieron un papel importante. Durante los años 90 progresivamente, otras instituciones y empresas se ofrecen a los centros y organizan su formación para el profesorado.
7. FERE-A, al menos, ha organizado desde el año 1982 al 1999 un total de 881 actividades de formación, reconocidas por la Consejería de Educación andaluza. De ellas 25 se realizaron durante el periodo comprendido entre 1982 y 1989. A partir de este año, se incrementa el número de acciones, como ya hemos comentado, pasando a realizarse 856 en la década de los 90.

Conclusiones finales

A lo largo de esta investigación hemos podido profundizar en la formación del profesorado y concretamente en la aportación realizada a la sociedad por una institución, FERE, sin ánimo de lucro, que entre sus objetivos tiene la formación del profesorado. Para comprender su aportación en el ámbito educativo y de la formación del profesorado se ha reconstruido la historia de FERE, se ha analizado la actividad que se ha desarrollado desde sus inicios hasta la actualidad, la evolución que ha tenido así como la orientación que ha dado a la formación del profesorado de los centros asociados a ella. Esta institución posee una proyección tanto nacional como internacional y se considera representativa en el sector educativo gracias al número de centros asociados a ella.

Su preocupación por la calidad lleva a FERE a desarrollar sus objetivos, a través de una amplia propuesta formativa, aunque la apuesta más fuerte sigue siendo a través de las modalidades más tradicionales como son los cursos, está atenta a las nuevas propuestas o formas que puedan completar su oferta como pueden ser la formación en centros, grupos de trabajo on-line, publicaciones, televisión, premios a la innovación, master en formación de directivos, contactos con otras instituciones de formación, etc.

En esta investigación se han agrupado las diferentes modalidades de formación, partiendo de la clasificación realizada por OCDE/CERI de acuerdo al tiempo, al papel de la persona, al proceso comunicativo, en el proceso o itinerario o según la metodología que se usa en ellos. También se ha recogido un abanico de temas formativos y una clasificación en función de la participación de los asistentes.

Asimismo, podemos afirmar que la modalidad de formación, de esta institución,

se ha fundamentado en dos pilares: por un lado la demanda de los propios usuarios, profesores interesados en una actualización de su formación tanto científica como didáctica (la opinión del “profesorado cuenta”, Fernández Enguita, 2006, p.60) y, por otro, en los objetivos de la institución que planifica la acción formativa, objetivos que varían en función de los cambios que se introducen políticamente en el sistema educativo y los propiciados por los avances tanto en los conocimientos científicos como en la Didáctica General y en las Didácticas Específicas.

En esta investigación se ha realizado un recorrido de la evolución de la formación del profesorado tanto de la formación inicial como permanente, de acuerdo a las nuevas concepciones que nos remiten a la importancia de una visión global de esta formación. Se ha considerado la formación inicial del profesorado como un tema controvertido en relación al modelo, duración y contenidos en los diferentes niveles del sistema educativo. Recordemos que la formación del profesorado, como actividad formal y sistemática con entidad propia, se ha extendido a lo largo siglo XIX y que en la actualidad el profesorado de Educación Infantil y Primaria reciben una formación de nivel Universitario.

En la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se puede considerar que comienza a mediados del siglo XIX y desde entonces ha sufrido variadas modificaciones hasta que actualmente se requiere cursar un Master Profesional de Educación Secundaria.

Pensamos que los planes de formación inicial deben enriquecerse incluyendo multitud de ofertas y opciones (cursos, charlas, congresos, visitas etc.) que le aporten atractivo y deben estar abiertos a la participación de toda la comunidad de profesores universitarios. Es importante resaltar que debe tenderse hacia la preparación de profesores universitarios como profesionales reflexivos y comprometidos, superando el dilema entre el técnico y el profesional competente.

En relación a la formación permanente la creación de los CEPs ha sido un pilar fundamental que le dan un impulso a la formación de ese profesorado en ejercicio en los niveles no universitarios. Siendo células formativas donde se genera un conocimiento práctico y diverso que facilita una pluralidad de experiencias para el profesorado.

Hemos analizado cómo ha variado el papel del profesor y con ello la necesidad de una actualización tanto científica como didáctica de los docentes de todos los

niveles del sistema educativo.

Finalmente, es cierto que en estos últimos años se está revalorizando el papel del profesor, siendo conscientes de que la calidad del profesorado se relaciona directamente con la calidad de su formación y ambas con la calidad de la enseñanza que se imparte, pero quizás esta necesaria relación no se ha contemplado durante estos años o en todo caso el interés por ella ha resultado escaso en beneficio de otros factores.

Al adentrarnos en la Comunidad Autónoma Andaluza, encontramos los objetivos que marca la Consejería de Educación en materia educativa, dando las directrices del perfil de profesorado que se precisa, así como el curriculum y las competencias que debe adquirir los andaluces; concreta así aspectos de la formación del profesorado a través de Planes de Formación.

Asimismo, el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, organizado en una red de centros de profesores, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión.

En relación a la temática de la formación, comprobamos que los requisitos formativos son cada vez mayores. El profesorado debe poseer no solo los conocimientos académicos de las materias de su ámbito de conocimientos, sino también deben dominar las didácticas específicas de sus materias y la resolución de conflictos y atención a la diversidad así como la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Se ha recogido las nuevas tendencias en formación que nos habla de las competencias a desarrollar por parte del profesorado de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una docencia de acuerdo a los requerimientos de la sociedad actual. Sociedad inmersa en un cambio global, que superan las peculiaridades nacionales, “y que nos llevan a la necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales” (Esteve 2006, p.22).

Tras el estudio realizado, constatamos la importancia de la formación para esta institución desde su nacimiento como tal. Desde el principio ha intentado formar al profesorado en ejercicio siendo consciente de su aportación a la sociedad, a través de la educación de calidad en sus centros, en sus aulas. Podemos decir que se verifican la Hipótesis que nos habíamos planteado en el estudio:

FERE-CECA intenta informar, formar, asesorar y apoyar al profesorado para que pueda impartir una educación de calidad. Aunque su aportación pueda parecer poco significativa, sí lo es a lo largo del tiempo y como un proceso formativo en sí misma que va adaptándose a las necesidades sociales y educativas. Su campo de acción es más restringido que los CEPs, así como sus medios y recursos, pero su historia comienza antes y se ha mantenido hasta nuestros días.

Como considera Esteve (2006, p. 28) “desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestro profesorado” la profesión docente es cada vez más exigente, exigiendo, cualificaciones cada vez más altas.

La calidad de la educación depende de la calidad del profesorado y su techo está en la calidad ese profesorado (informe Mckinsey, 2007; Álvarez López, 2015). Calidad no solo en los conocimientos que posea, como ya hemos comentado, sino también en sus actitudes y aptitudes. Para todo ello debemos tener encuentra otros aspectos igualmente importantes como son la cultura escolar del centro, los recursos y apoyos desde la Administración- también al profesorado- así como desde las familias y en definitiva desde la sociedad. Pues el profesorado es un motor potenciador de cambios, importante en la evolución social del país. Son los actores esenciales que promueven una educación de calidad, suscitan el cambio y sin ellos “no se conseguirá una reforma educativas con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa” (Imbernón, 2006, p. 41)¹

Como apunta Blázquez Entonado (1997, p. 8)² “apenas es discutido en la actualidad que un profesor, necesita una preparación de carácter profesional docente”, menos discutido son las otras necesidades que ha de ser cubiertas por la Administración para que esa calidad llegue a la sociedad. Pues aunque el profesorado sea el principal actor, no es el único artífice de la calidad educativa. Hoy, autores como Imbernón o

¹ En Imbernón 2006, tomado del párrafo 69 de la Declaración de Dakar. Foro mundial sobre la educación. Abril 2000. (http://www.unesco.org.uy/educación/docs/summary_spa.pdf)

² Blázquez Entonado, F. (1997) El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28, 23-38. (Consultado en internet, donde la paginación es 1-19).

Montero (2006) otorgan también importancia al entorno en que trabaja, para potenciar, también, “el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.” (Imbernón, 2006, p. 42)

Como plantea Esteve (2004, 2006) sigue siendo urgente, por lo tanto, actuar sobre todas y cada una de las variables en que se fundamenta esta calidad del profesorado y una de ellas es la formación. Formación en diferentes temas como: formación en TIC; gestión de los centros; atención a las necesidades educativas especiales; atención a la diversidad cultural; comportamiento y disciplina escolar; nivel de especialización y visión interdisciplinar de la educación (sobre todo en Secundaria); prácticas educativas tutorizadas; prestando especial atención a las labores profesionales como son la organización de la clase, la planificación del curso, la evaluación del alumnado, relaciones con las familias, participación en la gestión del centros, idiomas, relaciones con el entorno, etc..

Una urgencia formativa, que sigue retomando día a día esta Institución.

En cualquier caso ha hecho decir a un especialista como es Doyle (1990) que la formación del profesorado consiste en “Un conjunto de experiencias, débilmente coordinadas, diseñadas para establecer y mantener un profesorado competente en la escuelas" (p. 3).

Sucede como en tantas otras situaciones educativas, que no existe ni un patrón ni una tecnología que establezca un modelo y unas condiciones para formar a un profesor.

No podemos olvidar que el profesorado ha tenido una formación más o menos ajustada a los planes de estudio que están vigentes en el momento en que cursa la formación inicial; (preparando profesores para un sistema educativos que ya en algunos momentos había dejado de existir. Esteve, 2006, p. 26) pero no ha tenido una formación específica para otras muchas funciones y como afirma Beas Miranda(2010):

Cualquier profesor ha tenido que ser competente, además del conocimiento específico de su área, en determinados contenidos de diversas materias transversales como educación vial, sexual, ambiental, para la higiene y salud, del consumidor, etc (p. 399).

Estas aproximaciones al constructo de la formación del profesorado, evidencian que la formación docente es una de las vías para alcanzar la calidad educativa. Y más

en nuestro ámbito de actuación, en el ámbito de esta Institución.

Hemos comprobado en esta investigación que FERE-A intenta mantener, desde sus posibilidades, un profesorado competente en los centros docentes. Para ello ha impartido una formación según el momento, donde priman los cursos, escuelas de verano, etc. diferentes tipos de formación que fueron decisivos en la década de los 80 y 90, y que con los recursos que contaba, ha intentado esa formación y cualificación al docente.

Se refleja la preocupación por este tema en el que se sigue profundizando y discutiendo, buscando una definición que aun hoy despierta controversia. La investigación y la tecnología avanzan y con ellas diversidad de temas, investigaciones, instrumentos, etc., que son aplicables en este campo educativo generando nuevas visiones que pueden ser compatibles unas con otras. FERE intenta mantener, desde sus posibilidades, un profesorado competente en las escuelas utiliza los medios que tiene a su alcance y con ello:

- ha formado al profesorado de acuerdo a las corrientes innovadoras del momento,
- ha pretendido dar respuestas a las carencias del profesorado, intentado adaptarse a las necesidades del profesorado andaluz: la formación ha ido evolucionando en las diferentes provincias, en función de sus demandas, adaptando la temática de las acciones formativas a las necesidades provinciales,
- ha utilizado diferentes tipo de actividades formativos de acuerdo a los avances pedagógicos y tecnológicos
- la potenciación de la formación en Claustros, con un número de acciones formativas que se incrementó en la década de los años 90, con una disminución de protagonismo a favor de los centros educativos.

Es interesante volver sobre la idea de la no existencia de un modelo único que contribuya a la formación, no podemos perder de vista el apunte de Blázquez (1997) sobre la rigidez de los centros de formación: “Que nos obliga a movernos en unos esquemas espacio temporales y a unos márgenes burocrático-académicos que no hacen fáciles tales condiciones en nuestro contexto” (p. 98) donde la Administración marca tiempos y temas. Pero tampoco podemos abandonar la observación de Imbernón (2007)

sobre el pensamiento único predominante (currículo, gestión normas y formación igual para todos) del que nos cuesta apartarnos para buscar y descubrir nuevas o diferentes maneras de ver la educación y la realidad, desenmascarando el currículo oculto en la formación. Nuevas y variadas rutas que nos lleven a analizar la realidad y la educación de múltiples formas, permitiendo integrar otras formas de enseñar, de aprender, de organizarse, de reconocer otras manifestaciones, de oírse el profesorado entre ellos y a otras voces de la comunidad.

De aquí la necesidad de que exista una variada y diversa oferta formativa entre la cual se pueda elegir, tanto el profesorado como los centros. Cuanto más diversa sea la oferta mejor será para la formación en general, intentando romper con esa “unicidad” a la que hace referencia Imbernón. La pluralidad de oferta también facilita la profundización y seguimiento de la formación, que ayude a la implementación de las nuevas propuestas. Así mismo la combinación de multiplicidad de modelos puede facilitar la diversidad y complementariedad de la formación, generando un pensamiento divergente que pueda proporcionar la reflexión y participación del profesorado.

De todo esto viene dando muestras en su historia esta institución pretendiendo dar respuestas a las demandas del profesorado a la vez que facilitando otras perspectivas adelantándose en algunos casos a las futuras necesidades, siempre intentando, con su aportación mejorar el sistema educativo.

Así trata de buscar un profesional “Que actúe autónomamente y que sea capaz de argumentar y evidenciar las decisiones que toma sobre la formación del alumnado a su cargo” (Blázquez Entonado, 1997, p. 7). Este profesor, según Pérez Gómez (1994):

Va a utilizar el conocimiento científico para comprender no solo las características de su aula, sino también de las personas y los grupos que la componen así como va a ser capaz de emplear y crear las estrategias didácticas y metodológicas más adecuadas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, pudiendo experimentar y evaluar su eficacia posteriormente (p.113).

Ya Freire en 1997, nos aporta datos significativos de por dónde continuar en este tema: “la mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica” (p. 91).

Reto difícil, pero que como afirman Hernando, Arrimadas, y Bautista (2001):

La formación de los profesores debe centrarse en habilidades prácticas; emigrando de la enseñanza teórica al desarrollo de competencias bajo el apoyo de los equipos directivos que pueden realizar incluso, las funciones de “coaches” en jornadas y en el aula. La creación de una red de centros nos permite crear un modelo de apoyo y asesoramiento en lo profesional al profesorado, la red y los equipos directivos dotan de sentido el término de carrera docente y la creación de modelos de supervisión, apoyo y coaching entre profesores y los formadores de los formadores (p. 755).

Estas visiones plantean nuevas perspectivas en la formación del profesorado que habrá que ir concretando, planificando, ejecutando y evaluando. Es la única manera de ir innovando, y así ir cambiando la educación. Sin olvidar que la formación permanente del profesorado es un continuum en la vida del profesional y por lo tanto va a ir exigiendo cambios constantes que nos ayuden y faciliten la flexibilidad en este ámbito. Este es el reto de todas las instituciones que se dedican a la educación y reto que FERE-CECA Andalucía asume en la organización de sus acciones formativas para el profesorado.

Finalmente, hemos demostrado a lo largo de esta investigación aspectos muy importantes de la colaboración de FERE-A para conseguir estos objetivos. Por todo ello, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- a. La FERE fue pionera en la formación permanente del profesorado en España. Fue el recurso para que los profesores de la enseñanza privada, (aunque ha estado abierta a la participación del profesorado de la enseñanza pública), pudieran acceder y realizar las actividades de formación.
- b. El mayor número de acciones formativas y la mayor asistencia de profesores, tiene lugar en los meses de julio y septiembre.
- c. Se constata el interés del profesorado por su actualización científico-didáctica, al ser las acciones formativas de este tipo las que tienen mayor participación, en momento sobre todo de cambios metodológicos.
- d. El interés de FERE, por la actualización del profesorado, queda patente con la organización de los primeros cursos de formación en las TIC, el año 1982, con objeto de lograr un acercamiento de la informática a los profesores.
- e. Pese a lo que pudiera pensarse al ser FERE una organización católica, las acciones formativas programadas de carácter religioso son minoritarias,

- concentrándose fundamentalmente en las Jornadas de Pastoral.
- f. Esta investigación abarca hasta final de la década de los 90 del pasado siglo, no obstante, la labor formativa de FERE no solo continúa sino que busca nuevas rutas formativas para su profesorado.
 - g. Se puede entender que con los cursos realizados en los centros, muchos de ellos para sus Claustros, o comunidades educativas; FERE intenta ir organizado la formación más innovadora del momento.
 - h. El profesorado ha participado ampliamente en la formación organizada por la Institución, por lo que presuponemos ese compromiso del profesorado por la calidad y la innovación de acuerdo al momento en el que se desarrolla.
 - i. El que la mayoría de las acciones formativas tengan el reconocimiento de la Junta de Andalucía (homologación) da una garantía de la calidad de la formación impartida.
 - j. Si esa formación ha sido útil o no, es el momento de plantearlo junto a las nuevas formas de formación. Pero en ese momento con lo que había y se creía se ha intentado impartir esa formación y cualificación al docente. Esto es un proceso a lo largo de la vida por lo que hemos de ir adaptando, según las necesidades que vayan surgiendo. En esa adaptación se encuentra FERE-A.

Líneas de investigación presentes y futuras

A partir del año 2000 FERE-A continúa con la formación del profesorado de sus centros con distintos planes formativos y de acuerdo a las distintas modalidades que va considerando oportunas para conseguir la cualificación de su profesorado teniendo en consideración las tendencias actuales que establece la didáctica de la formación del profesorado

Pero ¿qué otros desafíos se puede plantear FERE para alcanzar el reto de la formación del profesorado?, presentamos algunos como:

Sobre las acciones formativas y planes de formación

- Combinación de diferentes modelos formativos, dando más participación a otros sectores de la comunidad educativa.
- Fomento de seminarios, talleres y comunidades de prácticas o innovación, donde el profesorado pueda seguir profundizando en diferentes temas. También puede abrirse, según temas, a la participación de la Comunidad Educativa.
- Planes de formación con seguimiento en los centros que faciliten la implementación o transferencia de lo trabajado en las acciones formativas al aula.
- Localización y creación de equipos de acompañantes que posean experiencia innovadoras y formación para facilitar una formación en cascada. Para ello se tendrá que potenciar y comunicar las buenas prácticas docentes, que servirán para generar conocimiento y dar pistas de actuación a otros docentes.
- Organización de eventos donde compartir experiencias que generen una reflexión sobre la praxis, y proporcionar espacios para un aprendizaje colaborativo entre los docentes así como creación de redes de profesores.

Sobre la estimación de los planes buscando la calidad de los mismos:

- Valoración de las acciones formativas más útiles, según el profesorado, para seguir insistiendo en esta formación.
- Evaluación de la repercusión de las acciones formativas en los centros, en el aula, en el rendimiento del alumnado, en la elaboración de recursos...
- Valoración de los planes de formación siguiendo las recomendaciones y fases de Kirkpatrick

Sobre recursos:

- Creación de bases de recursos, así como de prácticas innovadoras para difundirlas y así otros docentes puedan usarlas y adaptarlas a sus realidades.
- Generación de bases de materiales, entre ellas las generadas o creadas por el profesorado, que sirva para la formación y la mejora del conocimiento del profesorado.

- Potenciar las TIC, como base para la comunicación así como para la realización de redes y acciones formativas cooperativas a través de plataformas pudiendo así abrir su ámbito de influencia y colaboración.
- Agrupación de blog de los centros docentes afiliados.

Sobre la información y difusión de las prácticas:

- La difusión de la información a los centros ha de seguir mejorándose, utilizando diferentes canales informativos que facilite el acceso a la información por parte de toda la comunidad educativa.
- Búsqueda y difusión blog educativos con ideas o propuestas innovadoras
- Potenciar y comunicar las buenas prácticas docentes, que servirán para generar conocimiento y dar pistas de actuación a otros docentes.
- Publicación de documentos elaborado tras las acciones formativas o grupos de trabajos, talleres, comunidades...dándola a conocer a la comunidad educativa, a través de publicaciones, congresos, etc.

Con estas propuestas la Institución puede seguir asumiendo el reto de cuidar la calidad, que desde las acciones que programa el departamento de formación se presenta a los centros educativos.

A su vez cada uno de estos retos puede abrir nuevos campos de investigación entre los que destacamos:

Abrir líneas sobre la postformación y su transferencia a la práctica docente:

- Investigación de los procesos que se realizan en los centros tras la realización de la formación (generación de grupos, tutores...).
- Realización de investigaciones sobre la formación del profesorado y su influencia en la práctica docente en los centros y a nivel provincial así como regional.

Estudio sobre los modelos emergentes de formación:

- Investigar la influencia de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela, frente a la repercusión de otros modelos formativos
- investigación sobre la modalidad de Comunidades de práctica: Proceso que se sigue para el fomento de las comunidades de práctica tanto en el ámbito provincial como regional o nacional.
- Repercusiones, en la formación, de las comunidades de practica frente a otro modelo formativo. Evaluación sobre el aprendizaje del profesorado y fomento de las comunidades de práctica.
- Investigar sobre la repercusión en el profesorado del conocimiento generado en las comunidades de práctica y su difusión través de congresos, publicaciones...

En relación al diseño de los planes de formación:

- Acciones formativas que se organizan en función del nivel educativo del profesorado, temáticas, necesidades formativas, etc., en años sucesivos.
- Evaluación del impacto o implementación de los planes de formación en los centros y en el aula (transferencia de lo aprendido).
- Evolución de las temáticas formativas en las distintas provincias andaluzas.
- Investigar cómo influye la formación en TIC en la práctica docente y sus aplicaciones didácticas.
- Investigar sobre la formación del profesorado de Formación Profesional.

Línea de investigación sobre el género de los participantes

- Estudio sobre el género de los participantes según las temáticas formativas, o sobre la participación en procesos de innovación y según las diferentes provincias andaluzas.

Esta Institución continuará preocupada por la formación que imparte, siguiendo las indicaciones de su mayor representante en estos momentos, el Papa Francisco (2014) quién aboga por un profesor competente y cualificado e insiste en la formación permanente como el medio para conseguir una educación de calidad

Educar es un acto de amor, es dar vida. Y el amor es exigente, pide utilizar los mejores recursos, despertar la pasión y ponerse en camino con paciencia junto a los jóvenes. En las escuelas católicas el educador debe ser, ante todo, muy competente, cualificado y, al mismo tiempo, rico en humanidad, capaz de estar en medio de los jóvenes con estilo pedagógico para promover su crecimiento humano y espiritual. Los jóvenes tienen necesidad de calidad en la enseñanza y, a la vez, de valores, no solo enunciados sino también testimoniados...

Por eso el educador necesita, él mismo, formación permanente.

Papa Francisco I.³

Como institución no debe olvidar las palabra de Gairín (2005) dejando claro que lo importante no son ellas en sí misma sino la tarea que han de desempeñar adaptándose a los cambios mostrando cierta capacidad de innovación buscando nuevos caminos para los nuevos tiempos.

Las organizaciones más capaces de enfrentarse con el futuro no creen en si mismas por lo que son sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario (p. 396).

Y como empresas que son los colegios, no se puede olvidar las palabras de ánimo en la búsqueda de nuevas fórmulas que faciliten un aprendizaje constante ante una sociedad compleja y mutante que ha de hacer frente a los frecuentes cambios y como afirma Fullan (2002):

El sistema educativo y las empresas empiezan a comprender que la capacidad de pensar y formular ideas por un lado, y de trabajar con los demás, por el otro, son esenciales para el futuro del mundo. Junto a estos dos propósitos, hay un tercero: la buena disposición a seguir aprendiendo ante el cambio constante y la complejidad de la sociedad. En otras palabras, la habilidad de hacer frente al cambio, aprendiendo todo lo posible en cada ocasión, es la capacidad general necesaria para el siglo XXI (p.154).

³ Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en la plenaria de la Congregación para la educación Católica. Sala Clementina. Ciudad del Vaticano. Roma. Jueves 13 de febrero de 2014.

Bibliografía



1. Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2004). The peer seminar, a spoken research process genre. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(1), 55-72.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Dirección Escolar: Selección y formación. Revista Organización y Gestión Educativa* 11(2), 15-19.
- Álvarez López, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas* 25, 9-34.
- Álvarez, v. & Rodríguez, J.(2000). La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 7-20.
- Anaya, D., Pérez-González, J.C, & Suarez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación* 356, Septiembre-diciembre, 607-629.
- ANECA (2004). *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA
- Anguita Martínez, R. (1997). Algunas claves de la historia de formación de profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria del profesorado* 30, 97-109.
- Antúnez, S. (1991). *Análisis de las tareas de directores y directoras escolares de centros públicos de Cataluña*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- (1994). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori e

ICe

- (2009). La Inspección Educativa y la Evaluación de la formación Permanente de los profesionales de la Educación. *Avances en supervisión educativa*, 10.

Recuperado de

www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=397&itemid=66

Area Moreira, M. (2002). la Integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* , 10 (6), 14-18.

- (2009). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de educación*, 325, 77-97.

- (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74.

Ávila Fernández, A. H. (2008). *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de formación y recursos en red para el profesorado.

Ávila, A. & Holgado J.A. (2004). Las conferencias pedagógicas. Un instrumento para la formación permanente del magisterio español (siglos XIX y XX). *Rheta*, 6, 23-38.

- (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1984-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.

Arrimadas Gómez, I. (2011). *Escuelas de verano Itinerante*, EC Nacional. Sin publicar.

Arroyo Galán, L. (2005). *100 años de informática y telecomunicaciones: España siglo XX*. Madrid: Fondo Rogelio Segovia para el desarrollo de las Telecomunicaciones.

Baber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school system come out on top*. McKinsey & Company.

Baelo, R. & Álvarez, A.R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la

- práctica *Tendencias pedagógicas* 18, 105-131. Recuperado de http://www.academia.edu/1151733/La_formacion_de_maestros_en_Espana_de_la_teor%C3%ADa_a_la_practica
- Balaguer, I. (2012). *La utilización de manuales escolares y los cuadernos para el estudio de la Historia de España desde 1928 hasta la primera etapa del franquismo, 1958*. Proyecto Clío 38. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barroso, J. (2005). Los medios y los recursos en los centros escolares. Las nuevas tecnologías. En J.A. Morales Lozano (Ed). (2005). *Organización Escolar. El centro de Educación Infantil y Primaria*. Capítulo 6. Sevilla: Edición Digital @tres, S.L.L
- Bautista, J. (2006). *Bases pedagógicas del programa de prevención para tutorías*. FERE-CECA. Madrid.
- Bautista, J. (2009). *Sinergias entre escuela y familia*. Madrid: Ed. EC.
- Beas Miranda, M. (2010). Formación del Magisterio y Reformas Educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* , 14 (1), 397-413.
- Benedito, V. (Coord). (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC
- Benítez, A. & Vázquez, C. M. (1994). La formación en centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 58-61
- Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. París: P.U.F.
- Benvenuty Morales, J. (1987). *Educación y Política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-36). Análisis de la Reforma*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Berendt, B. (1998). Comment soutenir et mettre à l'oeuvre la transition de l'enseignement à l'apprentissage à travers des programmes de développement du personnel Académique: exemples et perspectives. *Enseignement supérieur en Europe*, 3, vol. XXIII, 25-44.

- Bergoglio, J. (Jueves 13 de febrero de 2014). *Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en la plenaria de la Congregación para la educación Católica*. Sala Clementina. Ciudad del Vaticano. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/february/documents/pa-pa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html
- Blázquez Entonado, F. (1997). El profesor de Educación Secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Enero/Abril. Número 28, 23-38. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117928>
- Boletín Oficial Parlamento de Andalucía. (2011). *Informe del grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía*. (BOPA núm. 709, de 30 de junio de 2011)
- Boletín Oficial Parlamento de Andalucía (2011). *Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía* (Aprobado por la Comisión de Educación en sesión celebrada el día 28 de junio de 2011). (BOPA núm. 523, Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía, 28 de junio).
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (Coord.). (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bollinger, D. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with onlineteaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30 (1), 103-116.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC*, 3 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Campo, A. (2004). Se busca director o directora (2). *Organización y Gestión Educativa*, 4. Praxis-FEAE. Madrid.
- (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. *Aula Abierta*, 88, 201-216. Universidad de Oviedo.
- Campos, B. (2012). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer España. S. A.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Editorial

Graó.

- Cantón, I. Cañón, R. & Arias, A.R. (2013). [La formación universitaria de los maestros de educación primaria](#). *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 76, 45-63. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13841842661.pdf
- Carrasco Macías, M., Coronel Llamas, J., Fernández Serrat, M., García Rodríguez, M., González Losada, S. & Moreno Sánchez, E. (2013). *Conocer y comprender las organizaciones. Una mirada a las cajas chinas*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Casillas, S. & Palacios, B (2004). La formación del profesorado. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9 (11), 129-136.
- Centro de Profesores y Recursos de Talarrubias (2003). Nuevos retos en la formación del profesorado. *Jornada de formación. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología*. Junta de Extremadura.
- Cerezal, F. (1989). Algunas experiencias de formación permanente en Gran Bretaña. *Revista Encuentro* 2, 49-55. Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=231>
- Cervera Borrás, J. (1974). La formación del profesorado de dramatización para EGB. *Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza*, 76, 59-71.
- (2006). *Dramatizaciones para la escuela*. Fundación Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com>
- Coll, C. (2006). Lo básico en educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8(1). Montreal. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. & Rodríguez Illera, J.L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículo escolar. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp.325-347). Madrid: Morata.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J.(2008). Ayudar a aprender en contextos educativos el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.



- Comisión Europea (2012). *Education and Training Monitor 2012*.
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm
- (2012). *Rethinking Education – country analysis*.
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm
- Confederación de Centros de Educación y Gestión. (2007). *V. Convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos*. Volumen 14 laboral. Madrid: Editada Confederación Educación y Gestión.
- Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza “STES- antisindical” (2014). *Pérdida de empleo, precariedad e inestabilidad. El empleo docente en las enseñanzas escolares durante la crisis*. Madrid, STES-i.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. *El Sistema Educativo en Andalucía. Curso 1997-98*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa “Educación y Formación 2010”*. Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “Educación y Formación 2020”*. Bruselas.
- Consejo General de la Educación Católica y Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. (1996). *Guía de Centros Educativos Católicos*. Madrid: FERE, Servicio de Estadística.
- Coraggio, J. L. (2002). *Construir Universidad en la adversidad - Desafíos* Coruña: Netbiblo.
- Costa Rico, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España (195-199). *Cadernos de História da Educação* 6, 13-38.
- Cruz Tomé, M. A. de la (1981). *Didáctica de la Lección Magistral*. Madrid: INCIE.
- (1993). La formación inicial para la docencia universitaria. *Tarbiya*, 14, 65-88.
- (1994). Formación Inicial del Profesor Universitario: Fundamentación Teórica y Experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza*

- Universitaria*, 7/8, Junio/Diciembre, 11-34.
- (2000). La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- Cuadernos de Pedagogía. (2007). *Monográfico: El profesorado. Identidad. Funciones. Condiciones Laborales. Formación. Diciembre. n° 374*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Cuño Bonito, J. (2013). Reforma y Contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932 - 1943). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15 No, 21, 89 - 106.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challengers of Lifelong Learning*. London: Flamer Press.
- (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- (2007). *Pasión por enseñar: identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. In *Graduate research conference, St. Patrick's College, Drumcondra, 30th January*. Recuperado de http://www.velon.nl/uploads/kennisbank/document_254.pdf.
- De Miguel, M., et al. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- (2003). Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario. *Educación Médica*, 6 (3), 22-25.
- De Martín, E. (2003). *La formación permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2005). *La formación en centros . Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: NAU llibres.
- De Vicente, P. S. (1994). ¿Qué conocimientos necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-33.
- Del Moral, M^a E. & Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad*

- del Conocimiento. RUSC. 9 (1), 36-50.*
- Delgado, J. (1991). *Centro Escolar y Acción Directiva*. Madrid: MEC.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Domínguez Cabrejas, M. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado 12*, 17-32.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En R. Houston(Ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 3-24.
- Dumont, H.; Istance, D. ; Benavides, F. (2012). *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/50300814.pdf>
- Duran Gisbert, D. (2014). *Aprender enseñando: evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea,
- Egido Gálvez, I., Castro Morera, M. & Lucio-Villegas de la Cuadra, M. (1993). *Diez años de investigación sobre el profesorado. investigaciones sobre profesorado financiadas por el C.I.D.E. en el decenio 1983-1993*. (Vol. 87). Madrid, España: Secretaría de Estado de Educación. M.E.C.
- Egido, I. (1996). La política educativa de la Unión Europea. Principales etapas de desarrollo. *Tendencias Pedagógicas, 2*, 11-17.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI, 13*, 47 – 67.
- Egleston, W. (1978). *El Docente. Su formación inicial y permanente*. Buenos Aires: Marymar
- Eisner, E.W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Enkvist, Inger.(2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón, 62 (3)*, 49-67.
- Escalera Castillo, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura : prácticas y creencias construidas a través del tiempo*. Madrid: Narcea.
- Escamilla, A. & Lagares, A. R.(2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. & López, J. (coords.). (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ed.
- Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la

- colaboración. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. (pp.189-221). Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada.
- (1993). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81-84.
 - (Dir.). (1995). *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa: un estudio evaluativo*. Memoria de Investigación del Proyecto CIDE.
 - (1998). Consideraciones propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
 - (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
 - (2009). Comunidades Docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Revista Ágora para EF y el Deporte*, 10.7-31.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"* (pp. 5-59). Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Escuelas Católicas (2008). *50 años Abiertos a la esperanza creyendo en la educación. La Historia. La vida*. Madrid: Escuelas Católicas –Santillana (DVD)
- Esteban Frades, S. (1996). Algunas reflexiones sobre los temas transversales en la LOGSE: limitaciones y posibilidades que tienen los docentes para llevar a cabo un enseñanza en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 45-59.
- Esteve, J.M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria.*, Barcelona: Ariel.
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
 - (1998). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. *Aula Abierta* 72, 23-61.
 - (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-51.
 - (2000). La formación del profesorado en clave de futuro. En Rodríguez, T, Peña, J., & Hernández, J. (Coords.). *Cambio educativo: Presente y futuro*. VII

- Congreso Nacional de Teoría de la Educación.(pp.33-65). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
 - (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1). 95-115.
 - (2005). *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación*. Disponible y Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesores_europa_esteve.pdf
 - (2005). La esencia del trabajo del profesorado es estar al servicio del aprendizaje del alumnado (Entrevista). *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, 36-39. Praxis/Forum Europeo de Administradores de la Educación.
 - (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19- 40.
 - (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. Puelles Benítez, (Coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. (pp.139-162). . Madrid: Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro.
 - (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Esteve, J., Imbernón, F., Zabalza, M., Fernández Enguita, M., & Montero, L. (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340,19-86.
- EURYDICE (2002). *Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report 2: Teacher supply and demand at general lower secondary level*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- FERE-CECA: Conferencia de Martín Jiménez., S. (1997). *Cuarenta años de la FERE (1957-97)*.
- Documento interno: *Del colegio de religiosos a la escuela de la comunidad cristiana. Nuevo rostro de la FERE en 1977*.

- Documentación interna. *Tríptico Escuela de Verano 1996*.
 - Documentación interna. *Dossier con el Plan de formación del año 1997*.
 - Documentación interna. *Dossier con el Plan de formación del año 1998*.
 - Documentación interna. *Dossier con el Plan de formación del año 1999*.
 - Documentación interna. *Dossier con el Plan de formación del año 2000*.
 - Documentación interna. *Planificación de acciones formativas*.
 - Documentación interna. *Trípticos, dossier, Planes y proyectos*
- Fernández Cruz, M. & Moral, C.(1992). (Eds). Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. *FORCE*- Universidad de Granada.
- (1995). Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo. Granada: *FORCE*. Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M.(1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Enguita, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340, 59-65.
- Fernández Enguita, M., et al. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales “La Caixa”, nº 29. Recuperado de <http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossoc>
- Fernández, F, Hinojo, F.J. & Aznar, I.(2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y la comunicación. *Contextos Educativos*, 5, 253-270.
- Fernández Pérez, M.(1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Tilve, M. D. (2000). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio. Análisis de la realidad gallega*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Fernández Tilve, M. D. & Montero. I.(2007). Que piensan os asesores e os profesores sobre as modalidades de formación? *Revista Galega do Ensino (Eduga)*, 74-88.
- Fernández Rodríguez, J. C. (Noviembre de 2013). Educación eLearning. Calidad y eficacia educativa para la sociedad del siglo XXI. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 42, 36-52.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation.Les enseignants entre la théorie et la*

- practique*. Paris: Human Kinetics Publishers.
- (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.
- FORCEM- Fondo Social Europeo. (1992). *I Acuerdo Nacional de Formación Continua - Fundación Tripartita para la formación en el empleo. (Planes 1992 y 1996)*.
FORCEM - Fondo social Europeo. Recuperado de <http://www.fundaicóntripartita.org>
- FORCEM - Fondo social Europeo. (1996). *II Acuerdo Nacional de Formación Continua - Fundación Tripartita para la formación en el empleo. (Planes 1997 y 2000)*. Recuperado de <http://www.fundaicóntripartita.org>
- Foro Calidad y libertad de la Enseñanza (2011). *El profesorado. Clave para una educación de calidad*. Madrid: FERE-CECA.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Mexico: siglo XXI.
- (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castell, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*.(pp. 83-97). Barcelona: Paidós Educador.
- (1997). *Educación y participación comunitaria. En nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Fried, R. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- Fullan, M.(1998). The Meaning of Educational Change: A quarter of a Century Learning. En A. Hargreaves (Ed). *International Handbook of Educational Change*. (pp.214-228). London: Kluwert.
- (Ed). (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Gálvez Gálvez, C., González Flores, A., & Saiz Santos, M. (2005). Estudio comparativo de la formación continua en España en relación con la Unión Europea. *Actas de la XIV Jornada de la Asociación de la Economía de la Educación*. Oviedo: Universidad del País Vasco.
- Gairín, J. (2005). *La Descentralización Educativa. ¿Una Solución o un Problema?*. Barcelona: Cisspraxis.
- Garagorri, X. (2009). Directivos en la educación básica. *Revista Educadores*, 232. 49-61.
- García, J. L. (1998). *Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En Aprender*

- para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo.*
Documentos para el debate (pp. 47-54). Madrid: Fundación Santillana.
- García, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao. Ed. Mensajero.
- García, M. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- García, S.(1987). *La Formación del Profesorado ante la reforma de la Enseñanza. Plan de Formación*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias. S.A.
- García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Marfil, Alcoy.
- (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- García García, E.(1988). Propuestas para el debate sobre formación del profesorado de Educación Especial, Infantil y Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3, 21-30. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124715275910.pdf
- García Garrido, J. (1992). *Problemas mundiales de la educación: nuevas perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L. & Egido, I. (Coords.). (2006). *Aprendizaje permanente*. Pamplona: Ediciones EUNSA.
- García Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación* 317, 145-156.
- García Fraile, J., & Olmos Naranjo, C. (1999). El marco institucional de la formación continua en España y U.E. . *Revista complutense de educación* , 10 (1), 257-286.
- García LLamas, J. (1998). La Formación Permanente del Profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 1, 129-158.
- García Llamas, J. & Olmos, C. (1999). El marco institucional de la formación continua en España y U.E. *Revista Complutense de Educación* 1999. (Ejemplar dedicado a: *Pedagogía laboral y formación en la empresa*). 10 (1), 257-286.
- García-San Pedro, M. & Riu Rovira de Villar, F. (2014). *Ciudadanos competentes. Las*

- competencias: RETOS de una EDUCACIÓN para una SOCIEDAD*. Barcelona: Grupo EDEBE.
- García-Ruiz, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Diversidad y Educación. Revista Educatio Siglo XXI*. 30 (1), 297-322.
- Gayán Sanz, M. (7 de marzo de 2013). El liderazgo escolar según la LOMCE. *Forum Aragón, nº 7*. Cariñera, Aragón, España.
- Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gil, D., Furió, C., & Gavidia, V. (1998). El profesorado y la reforma educativa en España. *Revista Investigación en la Escuela*, 36, 49-64.
- Gimeno Sacristán J. (1982). La Formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. en la Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- (1983). El profesora como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 52-72.
- (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 81, 31-45.
- Gómez Delgado, A. M. (2012). La función asesora en Andalucía como dinamizadora de la formación de profesorado profesionalmente competente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/1. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/4203Gomez.pdf>
- González Barbero, T. (2006). La formación y el empleo: los subsistemas de formación profesional en España. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación* 7, 115-136.
- González Bertolín, A. & Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado*, 18 (1), 368-381.
- González Calvo, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde la perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado* 18 (1), 397-412.

- González - Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Madrid, España: Alauda.
- González Pérez, T. (1994). .Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21,171-198.
- (2013). la formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (197-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 76, 29-43.
- González, A. (2004). Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información. En F. Martínez & P. Prendes (Ed). *Nuevas tecnologías y educación* (pp.59-62). Madrid: Ed. Pearson.
- Grau Company, S; Gómez, C & Perandones, T. M^a, (2009). **La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa**. En C. Gómez & S. Grau, (coord.). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alcoy (Alicante). Marfil. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Grau Rubio, C & Fernández Hawrylak. M (2008).La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 3. 1-16. Recuperado de <http://www.rieoei.org/2366.htm>
- Grijalvo, F., Repetto, E, & Marrero, G. (1999).Una experiencia de formación de profesores en la U.L.P.G.C. I *Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Santiago de Compostela.
- (2000). Formación psicopedagógica del profesorado universitario de la U.L.P.G.C. *IX Congreso INFAD-2000 Infancia y Adolescencia*. Cádiz.
- Grijalvo, F. (2004). *Incidencia de los cursos de formación de profesorado en la mejora de la calidad docente*. Tesis de doctorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Gros, B & Silva, J.(2005).La formación del profesorado como docentes en los espacios

- virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/1.
Recuperado de http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm
- Gutiérrez González, J. M^a. (2011). Lo formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al Máster. CEE. *Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Gutiérrez Rodríguez, J. A. (2005). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro del Profesorado Granada 2*: Tesis doctoral. Editorial Universidad de Granada.
- Gutiérrez Ruíz, I. & 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, 34-42.
- Hamberger, A. (1998). La formación permanente del profesorado. *Revista Itinerario Educativo* 32, 147-167.
- Hernández Díaz, J. (2011). La renovación pedagógica en España a final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el Ministro Maraval (1983). *Educació I Història: Revista d'Història de l'Educació*. 18, 81-105.
- Hernando, A. (2008). *Todas las caras del informe PISA 2006*. Madrid: Escuelas Católicas.
- Hernando, A., Arrimadas, I., & Bautista, J. (5-7 de septiembre de 2011). Nuevas perspectivas en la formación permanente del profesorado dentro de comunidades de aprendizaje. Presentación de una herramienta para la generación de un proyecto de formación entre varios centros. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Modelos Institucionales de formación permanente*. Barcelona.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Madrid: Octaedro.
- Hernández Díaz, J. M^a. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Ministro Maravall (1983). *Educació I Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/256504/343494>

- Hernández, F.& Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*.
Barcelona: Paidós.
- Holgado Barroso, J. (2000). *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX (1900-1970). Tradición y renovación en la formación del magisterio primario*.
Sevilla: Universidad.
- (2012). La Consejería de Educación de Andalucía. Evolución organizativa (1982-1990). *Escuela Abierta* 15, 89-103.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Madrid, PPU.
- Imbernon, F. (1989). La formación Inicial y la formación permanente del profesorado. Dos Etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, 487-499.
- (1989). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Ed. Laia.
 - (1990). La formación del profesorado. Cuadernos de pedagogía. 178, 88-97
 - (1993). *Proyecto Docente de acceso a cátedra*. Barcelona: Universidad.
 - (Coord.). (1993). *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*, Barcelona, ICE/Horsori.
 - (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
 - (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
 - (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Revista Aula*, 62, 40-42.
 - (1999). Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En F. Imbernon, (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
 - (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
 - (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
 - (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 41-50.
 - (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 588-603). Madrid: Ed. Morata.
 - (2012). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educa%20ci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/Claves%20para%20una%20nueva%20formacion%20del%20profesorado.pdf>
 - (2014a). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
 - (2014b). La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes. *Cuadernos de pedagogía*, 451, 56-59.
- INCE (1998). *Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid, MEC.
- Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía, innovación y ciencia. Junta de Andalucía. (2010). La transformación de Andalucía 1990-2010. 20 años del Instituto de *Estadística de Andalucía*, 1, 2º Época. Sevilla.
- Jiménez , C. (1989). Formación Permanente del profesorado en Francia. *Revista Encuentro*, 2 .Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/2.5.pdf>
- Jiménez, J. (2013). Crónica de la Escuela Vivida. *Cuadernos de Pedagogía*, 433, 91-94.
- Jiménez, L. & Barchino, R.(2003). Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas. *SPDECE*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de http://spdece.uah.es/papers/Jimenez_Final.pdf
- Jiménez J.& Bernal, J.L. (1992). Formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 68-73.
- (1993). Formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 19-20.
- Johnson, L., et al. (2012). *Horizon Report 2012*. Austin: NMC.
- Jornadas de formación. Centro de Profesores y Recursos de Talarrubias: *Nuevos retos en la formación del profesorado*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura. (23 y 24 de abril de 2003). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/JORNADASCPRS-DOSSIER.pdf>
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Level*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

- Labrador Herráiz, M. (1990). Sesenta años de reformas educativas en España: notas para una referencia histórica. *Tabanque: Revista pedagógica*, 6, 9-26.
- Landshare, G.(1977). *Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Santillana: Madrid.
- Lázaro Lorente, L. M. (2005). El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagógica, 1966-1976. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 7, 294-330.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 4, 13-19.
- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.12,1. Recuperado de REICE.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&ing=es&nrm=iso
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- López Blanco, J. B. (2003). Centro de profesores y recursos: Agentes de dinamización del entorno educativo. *Nuevos retos en la formación del profesorado. Jornada de formación del profesorado*. Talarrubias: Junta de Extremadura. consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Centro de Profesores y Recursos de Talarrubias.
- Lorenzo Delgado, M. & Sáenz, O. (Coord). (1993). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de Centros Educativos. Modelos Emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370 - 1990). *Revista Complutense de Educación* , 6, 2, 203-229.
- (2010). La formación práctica del magisterio: perspectivas. (C. E. Estado, Ed.). *Participación Educativa*,15, 26-39.
- López Blanco, J. B. (2003). Centro de profesores y recursos: Agentes de dinamización del entorno educativo. *Nuevos retos en la formación del profesorado. Jornada de formación del profesorado*. Talarrubias: Junta de Extremadura. consejería de

- Educación, ciencia y Tecnología. Centro de Profesores y Recursos de Talarrubias.
- Manzanares, A & Galván, M.J. (*Septiembre-diciembre*, 2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431- 455.
- Maravall, J.M.(1986). *La Reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Maquilón Sanchez, J. (. (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- Marcelo, C. (1987a). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- (1987b). *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
 - (1988). *Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
 - (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
 - (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
 - (1992). A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. En A. Novoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 51-76). Lisboa: Pub. Dom. Qixote, Instituto Inovação Educativa.
 - (1.994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
 - (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*, Barcelona: PPU.
 - (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB
 - (1995). Constantes y desafíos en la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-243.
 - (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista*

- Complutense de Educación*, 2 (12), 531-593.
- Marcelo, C. & López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcén Albero, C. & Busto Suárez, J.L. (1992). La formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 204, 23-27.
- Marín Laredo, Ma. M. & Torres Ochoa, S. R. (2010). La formación de profesores universitarios. *Congreso Iberoamericano. Metas 2021*. Buenos Aires.
- Marín Laredo, M. & Torres Ochoa, S.R.(2010). La formación de profesores universitarios en el contexto Iberoamericano. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires. 13 al 15 de septiembre de 2010. Recuperado de http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1101_Marin.pdf
- (8 de diciembre de 2011). *Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut*. Recuperado de Provincia de Chubut: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1101_Marin.pdf
- Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón- Gallego, L. (15 de Junio de 2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15. Recuperado de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/pdf
- Martínez Muñoz, M., et al.(1995). La formación práctica de los futuros orientadores a partir de la colaboración entre centros. *Tutoría y orientación*. 267-272. Barcelona: Cedecs.
- Marín Laredo, M. & Torres Ochoa, S.R.(2010). La formación de profesores universitarios en el contexto Iberoamericano. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires. 13 al 15 de septiembre de 2010. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1101_Marin.pdf

[Marin.pdf](#)

- (8 de diciembre de 2011). *Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut*.

Recuperado de

<http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1101>

[Marin.pdf](#)

Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18 (1), 147-166.

Martínez Bonafé, J (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 78, 89-102.

Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus Competencias y formación.

Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 15,3. 196.211.

Maurit, T. & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales. Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll y C. Monereo. *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132 -152). Madrid: Morata.

Mckinsey & Co. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de

http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx

Medina, A & Dominguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

Melero, A. (Dir.). (1994). *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España*. (Desde las academias de profesores a la creación de los CEPs. 1840-1984). Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/089500024.pdf>

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Meljarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, extraordinario*, 2006, 237-262.

Michavilla, F. & Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid, Síntesis.

- (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- (Eds.). (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Mifsud Talón, E. (2010). *Buenas Practicas TIC*. Valencia: Comunidad Valenciana.
- Ministerio de Cultura. (1993). *Real Decreto 631/1993, de 3 de Mayo, por el que se regula el Plan nacional de Formación e Inserción profesional*. (BOE. núm. 106 de 4 mayo).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Programas Renovados de la Educación General Básica Ciclo Medio (3º,4º y 5º curso)*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011a). *El aprendizaje permanente en España*,. Madrid, España: Ministerio de Educación. Secretaria del Estado de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/11/el-aprendizaje-permanente-en-espan?documentId=0901e72b81071ba3>
- (2011b). *Objetivos educativos españoles y europeos. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html#Objetivos_ET2020_2011_1
- (2013a). *Objetivos educativos españoles y europeos. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

- (2013b). *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1993). *Resolución de 18 de agosto de 1993, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y posterior publicación del texto del Acuerdo Nacional de Formación Continua para el sector de la Enseñanza Privada*. (BOE núm. 211, de 3 de septiembre).
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1997). *Orden de 7 de mayo de 1997, por la que se establecen las bases reguladoras y los criterios para la concesión de ayudas de formación continua, con cargo a la financiación prevista en el II Acuerdo Tripartito de Formación Continua*. (BOE núm. 117 de 16 de mayo)
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1997). *Resolución de 28 de abril de 1997, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al acuerdo tripartito sobre formación continua*. (BOE núm. 117 de 16 de mayo).
- Molero, A. (1987). El modelo del maestro en la institución Libre de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 7-22.
- (1991). *Historia de la Educación en España. IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Montané, J. & Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria: Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- Montero Alcaide, A. (1992). *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Sevilla: CEP de Alcalá de Guadaira.
- Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Montero, L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de investigación educativa*. V. 5-31.

- (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI. Revista de Educación, 1*, 15-31.
- (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante. el papel clave de la formación inicial. (Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente). *Revista Educación, 340*, 66-86.
- Montero, L et al. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista de Investigación Educativa, 8*, (16), 175-182.
- Montenegro, J. (1990). Los inicios histórico-educativos de la formación permanente del profesorado del magisterio: las Conferencias Pedagógicas de Zaragoza (1887-1914), *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 9*, 109-121.
- Morales Lozano, J. A., Barroso Osuna, J., Díaz Noguera, M., Domene Martos, S., López Martínez, A., & Ridao García, I. (2005). *Organización Escolar. El centro de Educación Infantil y Primaria*. Sevilla, España: Edición Digital @tres, S.L.L.
- Moreno Martínez, P. L. (1992). La Ley General de Educación y la Educación de adultos. *Revista de Educación (Número Extraordinario)*, 109-130.
- Muñoz Arnau, J. A. (2010). *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas*. Pamplona, Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Muñoz Sedano, A & Roman, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar. Educación y Futuro. Monografías para la reforma (5)*. Madrid: Editorial Cincel.
- Murillo Estepa, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum. Ediciones y comunicación. S.L.
- Navarro, N. I. , Illescas, M. & Lagos, X. (2005). Modelos de formación docente base para una innovación curricular. *Revista Educación, Ciencia y Salud , 2* (2), 93-96.
- Nye, J.S. (1991). *Boundto Lead: The Changing natur of American power*. New York: Basic Books.
- OCDE (2005). *Teacher Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- (2009). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Paris: OCDE.
- (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lesson from around the*

- world*. Paris: OCDE.
- (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE-CERI (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la Escuela*. Madrid: Narcea.
- OIT/UNESCO (1984). la situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla: *Recomendación internacional de 1966. Comentarios comunes de la OIT y la Unesco, 1984*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo y Unesco.
- (2006). *Comité OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al Personal Docente. Informe. Novena reunión*. Ginebra: OIT.
- (2008). *Recomendación relativa al Personal Docente*. Paris: UNESCO.
- (2012). *Comité OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al Personal Docente. Informe final*. Ginebra: OIT.
- Olaya, M.D. (1999). La formación inicial y permanente del profesorado de educación primaria y secundaria en España. *Revista Facultad de Educación de Albacete*, 14, 189-197.
- Palacios, J. (2011). *Paradojas del desarrollo humano. Lección inaugural 2011-12*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Textos institucionales.
- Paquay, L., et al. (2001). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Méjico: Fondo de cultura económica. 3ª edición.
- Paricio, M.S. (2005). Política educativa europea. *Revista de Educación*, 337, 251 – 278.
- Parlamento Europeo y la Comisión Europea. (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial C 111 de 6.5.2008).
- Peiro, J.M. (1986). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED, citado en Muñoz, A & Roman, M.(1989). Modelos de Organización Escolar. Educación y Futuro. Monografías para la reforma 5. Madrid: Editorial Cincel.
- Pellerejo, L. (2010). *Formación didáctica para docentes*. Madrid: Ed. CCS.

- Perales Montolío, M., Jornet Melía, J., & González-Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la educación superior en España. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art3.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1994). Formación inicial del profesorado de secundaria. Fundamentación pedagógica. En F. Blázquez y otros, *VII Jornadas sobre el COU*. (pp.107-119). Badajoz: ICE Universidad de Extremadura.
- (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 59-72.
- Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pérez Gómez, A, Barquín, J. & Angulo, J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *REID*, 12, 109-132.
- Pérez Rodríguez, M., Aguaded Gómez, J. I., & Fandos Igado, M. (2011). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros tic de Andalucía (España). *Aula*, 17, 205-223.
- Pérez Yuste, R.(2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista de Educación XXI*, 8, 11-33. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-01.pdf>
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67.
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*

- profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Petracek, S. (1985). Tendencias en la formación de docentes en ejercicios. *Boletín de la oficina Internacional de Educación. Unesco* 234/235.
- Pineda, P. & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: Balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Ponce, E. (2003). La Unión Europea y la política educativa. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 4, 153 - 172.
- Popkewitz, T. (Ed.). (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (Vol. 4). Valencia: Universitat de Valencia.
- (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 89-109.
- Porlan, R. et al. (2001). *La relación teórico-práctico en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Diada.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Puelles Benítez, M. (marzo 2008). Las grandes leyes de los últimos doscientos años. *CEE. Revista Participación Educativa*.7, Monográfico, 7-15.
- Quiles Cabrera, M. D. (2004). Bases curriculares y referentes históricos para la enseñanza del discurso oral. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 12, 1-15.
- Quintana Cabanas, J.M^a. (2004). *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual*. Valencia: Nau L libres- Edicions Culturals Valencianes, S. A.
- Ramos, J.L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2267Ramos.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Rekalde Rodríguez, I. (2009). ¿ Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón* 61 ,4, 109-122.
- Repetto, E. (1999). Una experiencia de formación del Profesorado Universitario en la

- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *IX Congreso de Formación del Profesorado “Evaluación y formación del profesorado universitario”* (pp. 69-86). Cáceres.
- Repetto, E. & García, A. (1994). La formación permanente del profesorado: Valoración de un curso de Actualización Didáctica del área de Ciencias de la Naturaleza. *VIII Congreso de la ACEC Viera y Clavijo* (pp.59-65). Las Palmas de Gran Canaria.
- Requena, M del Mar (2006). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 301 – 324.
- Revuelta, F. I., y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación online*. Barcelona: UOC.
- Ríos González, M. F. (2002). Evolución de la educación permanente en Europa. *Eúphoros*, 5, 205-216.
- Riu Rovira de Villar, F. (2006). *LOE: Desafío y Oportunidad*. Barcelona: Grupo EDEBE.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 73-88.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- Rodríguez Tejada, R. M. (2000). El profesor de educación especial, ¿necesario en una escuela inclusiva? *Siglo Cero*, 31 (187), 13-18.
- Román, J.M. & Manso, J.M.(1999). Especialista en docencia universitaria: Un Título Propio de la Universidad de Valladolid. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>
- Román Sánchez, J. M., & Cano González, R. (2008). La Formación de Maestros en España (1838-2008). Necesidades sociales, competencias y Planes de Estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Roselló, M.R. & Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para

- la administración. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 18, 2, 265. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL6.pdf>
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto*. Barcelona: Anthropos
- Ruiz Berrio, J.(2005). Manuel Bartolomé Cossio y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la universidad. En J. Ruiz Berrio (Ed). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. (pp. 117-143). Madrid: Departamento de Historia y Teoría de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Russo, T.Y. & Kassera, W. (1989). A comprehensive needs-assessment package for secondary school guidance programs. *The School Counselor*, 36, 265-269.
- Sabirón Sierra, F. & Bernal Agudo, J. L. (1988). La diplomatura en dirección y gestión de centros docentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 95-108.
- Salinas, J., Benito, B. & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, 145-163.
- Salvador García, J. (2002). La red ferroviaria andaluza: infraestructura y modelo territorial. *Revista Cuadernos Geográficos*. 32, 97-123. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~cuadgeo/docs/articulos/032/032-005.pdf>
- Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento*. (Tesis doctoral . Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf;jsessionid=7B9B99A927ECA13AA583E7DB82DCF5C0.tdx2?sequence=1>
- Sánchez, J. (2011). Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria. *Revista de Derecho UNED*, 9, 351 – 380.
- Santander, M. (2010). La reforma en la formación de los Maestros de Enseñanza Primaria: el Plan profesional de 1931. *Revista Tavira*, 26, 57-103.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista investigación en la escuela*, 20, 23-35. Recuperado de

- http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf
- (1999). 20 paradojas de la evaluación en la universidad española. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó
- Santoveña, S. M^a. (diciembre, 2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43 (15, 4), 69–77. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Sanz, V.; Ortiz, E; & Álvarez, J.J. (2003). Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. *Informe Temático de la OCDE*. Recuperado de <http://www.oecd.org/fr/espagne/17940910.pdf>
- Sarceda, M.C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de Formación Profesional en Galicia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela.
- Sarceda, M.C & Rial, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, 9 (2), 235-256. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 ,1, 335-360.
- Servicio de inspección Educativa. (s.f.). *Análisis de la dirección Escolar en España y su contexto*. Obtenido de Servicio de Inspección Educativa- Sevilla: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS>
- Sevillano, M. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4 -14.
- (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject specify conceptions of teaching. En: L. Montero & J. M. Vez. *Las Didácticas*

- Específicas en la Formación del Profesorado*. (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo,
- Sobrado Fernández, L. (1994). Desarrollo de competencias cognitivas en la formación de Orientadores Escolares y Profesionales. *Educadores*, 170, 207-225.
- (1996). *Servicios de Orientación ós Centros Educativos*. Santiago de Compostela: Ediciones Laiovento
- (1996). Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIE-VEv2n2_3.htm
- Sparks, D. & Loucks – Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 234-250). Nueva York: McMillan.
- Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. GROC. Recuperado de:
http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf
- Tello Díaz-Maroto, I. (2010). Modelo de evaluación de la calidad de cursos formativos impartidos a través de internet. *RIED*, 13, 1, 209-240. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/es/modelo-evaluacion-internet>
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria. *Revista Educación*, 350, 123-144. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf
- Terrón Bañuelos, A. (2013). La profesionalización del magisterio en el Tecno-franquismo: entre los valores eternos y la ciencia verdadera. *Innovación Educativa*, 23, 25- 45.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13–27.
- (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39–58.
- Torrecilla Sánchez, E., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S. & Rodríguez Conde, M. (mayo-agosto 2014). Formación en competencias básicas para el futuro

- profesor de educación secundaria: competencias informacionales y resolución de conflictos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 18 (2). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/33518>
- Trechera Herreros, J. L. (2003). El Liderazgo en la Dirección del Centro. *Ponencias del Séptimo Congreso de Educación y Gestión: La gestión de los Centros Educativos. A nuevos tiempos, nuevas respuestas.*(pp. 129-172). Madrid: Confederación de centros educación y gestión.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI, 11*, 183-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601109.pdf>
- UNESCO (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación*. Marco de acción de Dakar. Paris. Recuperado de http://www.unesco.org/uy/educación/docs/summary_spa.pdf
- (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Guía de planificación. París: UNESCO. Recuperado de : <http://www.unesco.org/uy/informatica/pyblicaciones/lastechnologias.pdf>.
- UNIÓN EUROPEA (2004). *Constitución Europea*. Recuperado de <http://www.realinstitutoelcano.org/especiales/constitucioneuropea/nuevo/>
- Valero, M., & Mompín, J. (2009). La informática en España. En C. Sánchez, E. Muñoz, E. Alarcón, & (Coords), *Ciencia y Tecnología* .Vol. 4,(pp. 317-374). Madrid, España: Biblioteca Nueva. Colección España Siglo XXI.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada, 10*, 17-59.
- (2010). La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro. *Foro de Educación, 12*, 7-23.
- (2012a). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada, 20*, 109-144.
- (2012b). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J.C. Torre, (2012). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, (pp.411-439). Madrid:

- ACISE
- (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 7-30.
- Valle, J.M. & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, 12-33. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201301.pdf?documentId=0901e72b8176d625>
- (2014). *La voz del profesorado: acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Madrid: CGCDL.
- Velez, I. (2014). Algunos desafíos y soluciones para la formación docente francesa en los albores de la creación de las Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation. *Revista fuentes*, 15, junio, 75-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.04>
- Vega, L. (2003). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169–187.
- Villar, L. (2000). Evaluación de la formación permanente del profesorado en Andalucía. *Bordón*, 52, núm. 4, 619-638.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: Educación y Modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid, España: Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A.
- VV.AA. (1996). *Programa de Prevención de Tutorías*. Madrid: FERE-CECA.
- VV.AA. (2005). *Inserción laboral de alumnos con necesidades educativas*. Madrid: Edelvives.
- VV.AA. (2005). *170 propuestas para el debate*. Madrid: FERE-CECA.
- VV.AA. (2005). *Medidas de refuerzo y apoyo educativos en la Enseñanza Obligatoria (Guía Práctica)*. Madrid: FERE-CECA y Edelvives.
- VV.AA. (2007). *Calidad, Equidad y Libertad en la educación*. Madrid: FERE-CECA y Edelvives.
- VV.AA. (2007). *¿Fracaso Escolar? Foro Calidad y Libertad de la enseñanza*. Madrid: FERE-CECA.
- VV.AA. (2007). *Programa Egeria para la inclusión del alumnado inmigrante en la*

- escuela intercultural*. Madrid: FERE-CECA y Edelvives
- VV.AA. (2009). *Familia y escuela: la responsabilidad de un compromiso compartido. Foro Calidad y libertad de la enseñanza*. Madrid: FERE-CECA.
- VV.AA. (2010). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. FERE-CECA-EYG. Madrid: S.M.
- VV.AA. (2010). *Desafíos de la diferencia en la escuela*. Madrid: Edelvives
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1, (1), 103-126.
- Woodring, P. (1975). The development of teacher education. En K. Ryan, (Ed.). *Teacher education*. (pp.1-24). Chicago: NSSE.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Yus, R. (1992). *Centros de profesores. Bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*. Vélez-Málaga: Elsevir.
- (1999). La formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. En A Pérez Gómez, J. Barquín & J.F. Angulo (Edits). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación práctica*. (pp. 208-254). Madrid: Akal.
- Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las Prácticas. En Zabalza, M.A. (Coord.). La formación práctica de los profesores. *Actas del 11 Symposium sobre Prácticas Escolares*. (pp.15-40). Poio: Tórculo.
- (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 48, (186), 295-318.
- (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU
- (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.
- (2001). Evaluación, formación e innovación en la Universidad. El triángulo estratégico de la calidad. Formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. AIDIPE. A Coruña.

- (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. (Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente). *Revista de educación*, 340, 51-58.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.
- (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educación*, 47 (1), 181-197.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (1988). Reflexiones sobre la Reforma del Sistema Educativo Español (1982-1988). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3, 9-20.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (1995). Reforma de la Educación en periodo de crisis: Desarrollo productivo, diversidad y sistema cultural. *Revista Internacional de los Estudios Vascos (RIEV)*. , Año 43, Tomo XL (2), 361-380.

2.- Referencias legislativas

a). *Ámbito Nacional*

Reglamento General de Instrucción Pública de 1821.

Real Decreto de 4 de agosto de 1836 por el que se aprueba el Plan General de Instrucción pública.

Ley autorizando al gobierno para plantear provisionalmente el plan de Instrucción Primaria de 21 de Julio de 1838.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ministerio de Fomento. Madrid.
<http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Decreto de 21 de octubre de 1868 que fija el 1 de noviembre para la apertura del curso académico de 1868 y 1869.

Real Decreto de 30 de Agosto de 1914, relativo a la reforma de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Boletín Oficial Instrucción Pública y Bellas Artes, nº 72 de 8 septiembre 1914).

- Decreto de 29 de septiembre de 1931 por el que se reforman los planes de estudio de la Escuela Normal.* (Gaceta de Madrid del 30 septiembre 1931).
- Decreto de 10 de febrero de 1940. Plan de estudios de magisterio de 1940.*(BOE núm. 48, de 17 de febrero).
- Ley de 17 de Julio de 1945, sobre Educación Primaria.* (BOE núm. 199, de 18 de julio de 1945). <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Decreto de 7 de julio de 1950. Plan de estudios de magisterio de 1950.*(BOE núm. 219, de 7 de agosto).
- Decreto de 14 de marzo de 1952, por el que se crean las instituciones de formación del profesorado de enseñanza laboral.* (BOE núm. 92, 1 de abril). Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1952/092/A01484-01484.pdf>
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la ordenación de la Enseñanza Media* (BOE núm. 58, de 27 de febrero de 1953). Recuperado de <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasestatal/boe270253>
- Decreto de 6 de julio de 1956, por el que se establece el bachillerato elemental y superior* (BOE 11 de Agosto)
- Ley 24/1963 de 2 de marzo, sobre modificación de la ley de ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y de madurez* (BOE núm. 55, de 5 de marzo). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1963/03/05/pdfs/A03747-03747.pdf>
- Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años.* (BOE núm. 170, de 4 de mayo). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1964/05/04/>
- Decreto 193/ 1967 de 2 de febrero, donde se publica el texto refundido de la ley de enseñanza primaria* (BOE núm. 37, de 13 de febrero de 1967). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1967-2626
- Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media.* (BOE, núm. 86, de 11 de abril de 1967). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1967-5591
- Orden de 1 de junio de 1967, por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales* (BOE núm. 136 de 8 de junio). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1967/06/08/>

- Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación* (BOE núm. 195, de 15 de agosto). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1969-1023
- Corrección de errores del Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación* (BOE núm. 233, de 29 de septiembre). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1969-1138
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.* (BOE núm. 187, de 6 de agosto). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, sobre sustitución de las actuales pruebas de grado de Bachiller Elemental y establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos* (BOE núm. 225, de 19 de septiembre). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-1015
- Orden de 16 de noviembre de 1970, sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos* (BOE núm. 281, de 25 de noviembre). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-1272
- Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, Orientaciones pedagógicas para la EGB primera etapa. Área de experiencia social y natural* (BOE núm. 293, de 8 de diciembre). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/12/08/pdfs/A19966-19966.pdf>
- Orden Ministerial de 8 de junio de 1971, sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios* (BOE núm. 192 de 12 de agosto). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1971-1038
- Orden Ministerial de 29 de febrero de 1972, sobre reestructuración de los cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre organizados por las delegaciones nacionales de la juventud y de la sección femenina* (BOE núm. 84, de 7 de abril). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1972/04/07/pdfs/BOE-S-1972-84.pdf>.
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre la integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica* (BOE núm. 136, de 7 de junio). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1972-829

Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). (BOE núm. 71, de 23 de marzo). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1974-493

Orden de 20 de diciembre de 1976 regula las actividades de formación religiosa en centros de enseñanza universitaria. (BOE núm. 312, de 29 de diciembre).

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1976/12/29/pdfs/A25847-25848.pdf>

Real Decreto 425/1977 de 4 de marzo, por el que se establece una nueva ordenación de la educación física en la Universidad (BOE núm. 69, de 22 de marzo).

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1977/03/22/pdfs/A06489-06490.pdf>

Real Decreto 425/1977 de 4 de marzo, por el que se establece una nueva ordenación de la Educación Física en la Universidad.(BOE núm. 69, de 22 de marzo de 1977).

Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1977-7346

Real Decreto 426/1977 de 4 de marzo, por la que se suprime la asignatura de formación Política en la Universidad (BOE núm. 69, de 22 de marzo).

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1977/03/22/pdfs/A06490-06490.pdf>

Orden 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.(BOE núm. 151, de 25 de junio de 1977). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1977-14646

Real Decreto 1074/1978, de 19 de mayo, por el que se regula la integración en los cuerpos de catedráticos numerarios y profesores agregados de escuelas universitarias y en los de catedráticos numerarios y profesores agregados de bachillerato. (BOE núm. 123, de 24 de mayo). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1978/05/24/pdfs/A12120-12122.pdf>

Constitución española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978)

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980). Recuperado de

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

Real Decreto 69/1981 de 9 de enero de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE núm. 15, de 17 de enero). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-1067

Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación

Preescolar y del ciclo Inicial de la Educación General Básica. (BOE núm. 18, de 21 de enero de 1981). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1981/01/21/pdfs/A01384-01389.pdf>

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por la que se fijan las enseñanzas mínimas

para el de Ciclo Medio (3º, 4º y 5º cursos). de la E.G.B. (BOE núm. 90, de 15 de abril). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1982/07/31/pdfs/A20824-20824.pdf>

Real Decreto 1765/1982, de 24 de julio, sobre horario de enseñanza mínima del ciclo medio de Educación General Básica. (BOE núm. 182, de 31 de julio).

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1982/07/31/pdfs/A20824-20824.pdf>

Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del ciclo medio de la Educación General Básica. (BOE núm. 115, de 14 de mayo). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1982/05/14/pdfs/A12574-12586.pdf>

Real Decreto 3087/1982 del 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas

mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica Ciclo Superior (6º, 7º y 8º cursos de la E.G.B.). (BOE núm. 280, de 22 de noviembre). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-30589

Orden de 25 de noviembre de 1982, por el que se regulan las enseñanzas de ciclo superior de la Educación General Básica. (BOE núm. 291, de 4 de diciembre).

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1982/12/04/pdfs/A33446-33466.pdf>

Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación

Preescolar y del ciclo Inicial de la Educación General Básica. (BOE núm. 18, de 21 de enero). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-1355

Ley Orgánica 11/1983 de 25 de Agosto de Reforma Universitaria. (BOE núm. 209, de 1 de Septiembre). Recuperado de

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 59, de 4 de julio). Recuperado de

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

Real Decreto 1350/1987, de 6 de noviembre, por el que se regula el régimen de

- provisión de plazas del Profesorado en los Colegios Públicos de Prácticas anejas a las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.* (BOE núm. 267, de 7 de noviembre). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1987-24972
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo* (BOE núm. 238, de 4 de octubre). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Real Decreto 986/1991, de 14 de Junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.* (BOE núm. 151, de 25 de junio). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-16269
- Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Infantil.* (BOE núm. 216, de 9 de septiembre). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-22865>
- Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria.*(BOE núm. 220, de 13 de septiembre). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-23242>
- Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.* (BOE, núm. 220, de 13 de septiembre). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-23242>
- Orden de 28 de noviembre de 1992, por la que se regula l convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.* (BOE núm. 296, del 10 de diciembre)
- Real Decreto 919/1993, de 28 de Mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria.* (BOE núm. 146, de 19 de junio). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-15903
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos.* (BOE núm. 278, de 21 de noviembre). <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Orden de 11 de enero de 1996 por la que se homologan cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Especial y del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de habilitación para los profesionales del primer ciclo de educación Infantil. (BOE núm. 20, de 23 de enero). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/01/23/pdfs/A01949-01957.pdf>

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE núm. 44, de 20 de febrero). Recuperado de

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-3689

Orden de 7 de mayo de 1997, por la que se establecen las bases reguladoras y los criterios para la concesión de ayudas de formación continua, con cargo a la financiación prevista en el II Acuerdo Tripartito de Formación Continua. Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. (BOE núm. 117 de 16 de mayo)

Resolución de 28 de abril de 1997, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al acuerdo tripartito sobre formación continua. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (BOE núm. 117 de 16 de mayo)

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (BOE núm. 307, de 24 de diciembre). Recuperado de

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 154, de 27 de junio). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/06/28/pdfs/A25057-25060.pdf>

Corrección de errores del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 157, 2 de julio). Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/02/pdfs/A25467-25467.pdf>

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 130, 29 de mayo). <http://www.boe.es/boe/dias/2004/05/29/pdfs/A19924-19925.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo). <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE núm. 293, de 8 de diciembre). <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre). <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 186, de 4 de agosto). Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1190-2012ModificaCurriculo.pdf>

Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo). Recuperado de http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD_126_2014CurriculoPrimaria.pdf

***B). Ámbito Autonómico: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
Publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.***

Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía.

(BOE núm. 9, de 11 de enero). Recuperado de

<http://boe.es/buscar/doc.php?id=Boe-A1982-633>

Decreto 128/1982, de 13 de octubre, por el que se desarrolla el Decreto 45/1982, de 4 de agosto, sobre estructura orgánica de la Consejería de Educación. Boletín Oficial Junta Andalucía (BOJA núm. 29, de 5 de noviembre).

Decreto 16/1986 de 5 de febrero, sobre la creación y funcionamiento de los centros de Profesores. (BOJA núm. 15, de 21 de febrero). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1986/15/4>

Orden de 12 de junio de 1986, por la que delegan atribuciones en diversos cargos de la Consejería. (BOJA núm. 60, de 21 de Junio). Recuperado de

<http://boja.vlex.es/vid/orden-delegan-atribuciones-diversos-cargos-267104102>

Orden de 10 de julio de 1986, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Profesores. (BOJA núm. 72, de 25 de julio).

Resolución de 18 de marzo de 1987, de la Dirección General, promoción educativa y Renovación Pedagógica, por la que se establecen las líneas prioritarias del Plan General anual de perfeccionamiento del profesorado no universitario. (BOJA núm. 28, de 31 de marzo).

Decreto 383/1990, de 6 de noviembre, por el que se crea el Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. (BOJA núm. 93, de 9 de noviembre)

Orden de 19 de diciembre de 1990, por la que se regula el funcionamiento de los centros de profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA núm. 4, de 18 de enero de 1991).

Acuerdo de 10 de septiembre de 1991, del Consejo de Gobierno, sobre retribuciones del Profesorado de niveles de Enseñanzas no Universitarias, dependientes de la Consejería. (BOJA núm. 33, de 18 de abril de 1992).

Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de

- Formación Permanente del Profesorado.* (BOJA núm. 110, de 29 de octubre). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1992/110/21>
- Orden de 20 de mayo de 1992, por la que se regula en funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía.* . (BOJA núm. 68, de 18 de julio).
- Orden de 15 de julio de 1993, sobre registro y certificación de actividades de formación permanente del profesorado.* (BOJA núm. 87, de 10 de agosto).
- Orden de 15 de Julio de 1993, sobre la clasificación y homologación de actividades de formación permanente del profesorado y sobre equivalencia de las actividades de investigación.* (BOJA núm. 87 de 10 de agosto). Recuperado el 25 de marzo de 2012, de BOJA. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1993/87/9>
- Orden de 21 de julio de 1995, por la que se establece el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía para el curso 1995-96.* (BOJA núm. 115, de 22 de agosto).
- Resolución de 13 de septiembre de 1995, de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, por la que se conceden ayudas económicas a colectivos para la realización de actividades de formación permanente del profesorado.* (BOJA núm. 131, de 10 de octubre).
- Orden de 18 de septiembre de 1995, por la que se aprueba el baremo para la remuneración del personal que participe en actividades de formación y otras actividades análogas dirigidas al profesorado de niveles educativos no universitarios de la comunidad Autónoma de Andalucía.* (BOJA núm. 133, de 19 de octubre). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/133/46>
- Resolución de 5 de febrero de 1996, de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, por la que se establece la homologación de actividades de formación permanente realizadas en desarrollo de los planes de formación continua.* (BOJA núm. 27 de 10 de febrero).
- Orden de 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de los Centros Docentes de niveles no universitarios sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.* (BOJA núm. 115 de 5 de octubre). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1996/115/d25.pdf>

Corrección de errores de la Orden de 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.(BOJA núm. 115, de 5 de octubre). (BOJA núm., 126 de 2 de noviembre). Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1996/126/d22.pdf>

Orden de 17 de febrero de 1997, de la Dirección General de Evaluación Educativa y formación del Profesorado por la que se establece la homologación de cursos de formación permanente realizados en el desarrollo de los planes de formación continua. (BOJA núm. 35, de 22 de marzo). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/35/28Consejería>

Corrección de errores de la Orden de 17 de febrero de 1997, por la que se establece la homologación de cursos de formación permanente realizados en desarrollo de los planes de formación continua. (BOJA núm. 50, de 29 de abril).

Orden de 25 de febrero de 1997, por la que se establece el procedimiento para la autorización de convocatoria y reconocimiento de cursos de especialización para el profesorado y de habilitación para profesionales del primer ciclo de Educación Infantil. (BOJA núm. 36, de 25 de marzo). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/36/44>

Decreto 194/1997 de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. (BOJA de 9 de agosto de 1997). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/92/9>

Orden de 18 de Mayo de 1999, de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establece la homologación de cursos de formación permanente realizados en desarrollo de los planes de formación continua durante el año 1998. (BOJA núm.44 de 15 de abril).

Orden de 22 de mayo de 1999, por la que se convocan subvenciones a Entidades para la realización de actividades de formación permanente dirigidas al profesorado de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Andalucía, durante el ejercicio 1999. (BOJA núm. 148, de 24 de abril de 1999).

Orden de 10 de diciembre de 1999 sobre registro, certificación, homologación y convenios para actividades de formación permanente del personal docente.

(BOJA núm. 5, de 15 de enero de 2000).

Decreto 231/1999, de 22 de noviembre, por el que se regula la organización y funcionamiento del Consejo de Comunidades Andaluzas. (BOJA núm. 5, de 15 de enero de 2000). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2000/5/d7.pdf>

Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA núm. 121 de 26 de junio). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/121/6>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA núm. 252, de 26 de diciembre). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. (BOJA núm. 139 de 16 de junio de 2010).

Sevilla: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d3.pdf>

Instrucciones de 5 de Julio de 2013 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado para el desarrollo de la Formación en Centros.

Sevilla: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Recuperado de

http://www.cepjaen.es/formacioncentros/Formacion_en_Centros_1213_Instrucciones_120424.pdf

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.(BOJA núm. 170, de 7 de agosto). Recuperado de

http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto93_2013FormacionProfesorado.pdf

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA núm.170, de 2 de septiembre). Recuperado el 4 de octubre de 2014, de Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja>.

Resolución de 3 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del profesorado, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2014/15. (BOJA núm. 180, de 16 de septiembre).

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 50 de 13 de marzo). Recuperado de
<http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto97-2015EducacionPrimaria.pdf>

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA núm. 60 de 27 de marzo). Recuperado de
<http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden17marzo2015CurriculoPrimaria.pdf>

Anexos



Para facilitar la lectura del texto principal hemos omitido una información complementaria que aportamos en los diversos anexos que se presentan a continuación.

Anexo 1: Relación de leyes educativas

En el Anexo. I hemos recogido la relación de Leyes educativas, el nombre del Ministerio que la publica así como el Ministro que se encontraba al frente de la Administración y el partido político bajo el que se dictó la norma.

Esta anexo facilita la comprensión de la historia de la legislación educativa uniéndola a la política educativa, así como a los diferentes nombres en los que el ministerio se ha denominado de acuerdo a los ámbitos que abarcaba en cada momento.

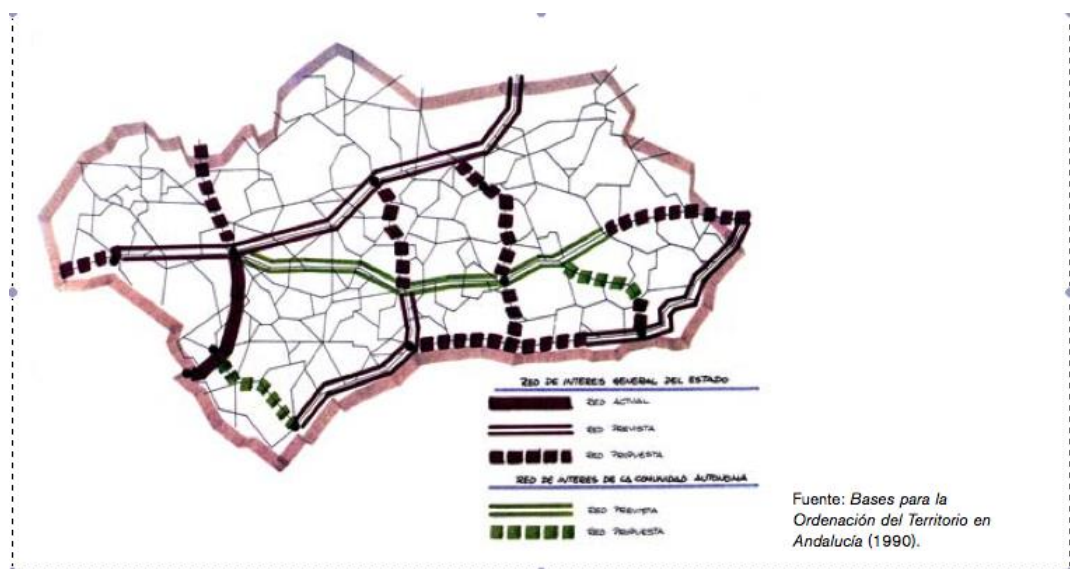
Cuadro 1. Relación de leyes, nombre del ministerio, ministro de educación y partido político

Año	LEY	Ministerio	Ministro	Partido
1970	LGE (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa)	Ministerio de Educación y Ciencia	José Luis Villar Palasí	Dictadura de Francisco Franco
1980	LOECE (Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, que regula el Estatuto de los Centros Escolares)	Ministerio de Educación y Ciencia	Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona	Unión de Centro Democrático (UCD)
1985	LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación)	Ministerio de Educación y Ciencia	José M ^a Maraval Herrera	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)
1990	LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo)	Ministerio de Educación y Ciencia	Javier Solana Madariaga	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)
1995	LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes)	Ministerio de Educación y Ciencia	Jerónimo Saavedra Acevedo	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)
2002	LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación)	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Pilar del Castillo Vera	Partido Popular (PP)
2006	LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación)	Ministerio de Educación, Política Social y Deporte	Mercedes Cabrera Calvo	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)
2013	LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa)	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	José Ignacio Wert Ortega	Partido Popular (PP)

Anexo 2: Mapas de Andalucía

Este anexo recoge los mapas de carretera y trenes de Andalucía en los momentos en que se realiza este estudio. Su visualización puede facilitar la comprensión sobre las conexiones que en esos momentos había en dicha comunidad Autónoma.

1. Mapa de carreteras de Andalucía



2. Mapa de trenes media distancia y cercanías (2008)



3. Mapa de RENFE media distancia



Anexo 3: Modelos de evaluación

Los modelos de evaluación, que ha usado esta institución a lo largo del periodo que abarca este estudio, han sido diversos y se han recogido en este apartado.

Se observa que van cambiando en función de las necesidades tanto de los organismos que han subvencionado las acciones formativas, como de las necesidades de la institución por conocer la opinión de los asistentes sobre la actividad organizada. Presentamos los diferentes modelos:

El Modelo 1 ha sido tomado de una Escuela Verano. El esquema es básicamente el mismo, solo que adaptandolo al tipo de acción formativa que se lleva a cabo. Su objetivo es pedir información sobre la realización de la acción formativa.

En el Modelo 2 se incluye una pregunta sobre si se han cubierto las expectativas que traían antes de realizar la actividad. Se solicita también una valoración de los materiales entregados, así como cual ha sido la participación de los compañeros del grupo.

Para los curso dentro de los Planes de Formación Continua se utilizó la propuesta realizada por la Fundación Tripartita, adaptada al sector que se encuentra en el Modelo 6. Este modelo está centrado en lo que ocurre en la actividad, sobre el contenido, el profesorado, etc. sobre lo que se ha aprendido, más que sobre la organización de la actividad.

Se ha incluido también la evaluación que se le facilita a los ponentes para que puedan evaluar al grupo y aporten información sobre lo acontecido en el mismo. Se presentan dos modelos: el Modelo 3 primer modelo que consta en la institución para la evaluación del ponente, sobre su percepción de la actividad realizada. En dicho modelo las preguntas que se le realizan al ponente son muy generales. Y a mediados de los 90 aparece uno nuevo, el Modelo 10, donde desde el departamento se realiza un desglose de aquello que considera de importancia para que el ponente responda sobre la actividad realizada.

Para la evaluación de las Jornadas se han usado diferentes modelos de acuerdo a las características de la cada una de ellas. En el Modelo 4 se presenta un modelo general y en el Modelo 7 el usado en la de las jornadas de pastoral. En esta última aparece una pregunta evaluativa sobre la actividad lúdica preparada, característica de estas jornadas:

lo lúdico como recurso en el aprendizaje.

En el Modelo 8 se presenta la evaluación utilizada en los seminarios. Se quiere conocer u obtener mucha información por lo que se usa un formato más amplio y parecido a la de la Formación Continua, aunque adaptándolo al formato de seminario. Este tipo de modelo necesita que el participante se detenga a contestar, a pensar y enjuiciar lo que ha ocurrido en la actividad realizada. Es larga de cumplimentar por parte del asistente y más dificultosa de corregir, aunque aporta mayor información sobre la actividad.

Se diferencia en el formato, el modelo 5 más concreto y sintético. Más fácil para la corrección o tabulación de la información expresada por el participante. También para cumplimentarla, hay menos que rellenar y es más rápida. Este formato no es el más usado por esta institución.

Estos formatos se van modificando en función de la actividad realizada.

Modelo 1: Primer modelo de evaluación de Escuela de Verano

EVALUACIÓN

(Pon una "X" junto a la respuesta que se acerque más a lo que sientas)

1.- ¿Qué te ha parecido la organización general de la Escuela de Verano?

- Muy bien
- Bien
- Podría mejorar
-

2.- El módulo que tu has hecho ha sido:

- Muy interesante
- Interesante
- De escaso interés

3.- Las horas y los días del módulo han sido:

- Adecuados
- Inadecuados
-

4.- El tiempo dedicado al módulo ha sido:

- Demasiado largo
- Ha estado bien
- Escasa

5.- El lugar donde se ha realizado el módulo ha sido:

- Apropiado
- Mejorable en

6.- Indica lo más positivo del módulo

7.- Sugiere módulos que desearías se programaran para la Escuela de verano y personas que pudieran impartirlos.

8.- ¿Qué mejorarías de la organización?

Gracias.

Modelo 2: Modelo aplicado en los primeros años y año 95

EVALUACIÓN

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:

PON UNA "X" JUNTO A LA RESPUESTA QUE SE ACERQUE MÁS A LO QUE TU SIENTAS.

1.- ¿Qué te ha parecido la organización general de la actividad que has realizado?

- Muy bien
- Bien
- Podría mejorar
-

2.- La actividad de formación que tu has hecho ha sido:

- Muy interesante
- Interesante
- De escaso interés

3.-¿ Ha cumplido tus expectativas?

4.- Los contenidos desarrollados en esta acción formativa, en relación con mi trabajo diario, los considero:

- Muy necesarios
- Necesarios
- Poco necesarios
- Innecesarios

5.- La actuación del /los ponente/s del curso, en conjunto lo valorarías:

- | Ponente:..... | Ponente:..... | Ponente:..... |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> - Muy Buena | <input type="checkbox"/> Muy Buena | <input type="checkbox"/> Muy Buena |
| <input type="checkbox"/> - Buena | <input type="checkbox"/> Buena | <input type="checkbox"/> Buena |
| <input type="checkbox"/> - Regular | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Regular |
| <input type="checkbox"/> - Poco adecuada | <input type="checkbox"/> Poco adecuada | <input type="checkbox"/> Poco adecuada |

6.- Los documentos y materiales

- Muy interesantes
- Aceptables
- Interesantes
- Poco interesantes

7.- La participación de los asistentes resultó:

- Excesiva
- Aceptables
- Buena
- Fuera del tema

8.- El lugar donde nos hemos reunido ha sido:

- Apropiado
- Mejorable en:.....

9.- Indica lo más positivo de la acción formativa que has realizado:

10.- Sugiere acciones formativas que desearías se programaran para la escuela de verano y personas que pudiesen impartirlas.

11.- ¿Qué mejorarías de la organización?

Gracias por ayudarnos a mejorar.

Modelo 3: Primer Modelo para la evaluación del Ponente.

EVALUACIÓN DEL PONENTE

TITULO DE LA ACTIVIDAD:

1.- Aspectos docentes: grupo, horario, organización, materiales disponibles, incidencias particulares y cualquier otra cosa que quieras resaltar.

2.- Sugerencias

GRACIAS

Firma del ponente

Modelo 4: Modelo utilizado en Jornadas

EVALUACIÓN JORNADAS

Título:

1.- ¿Cómo valoras el AMBIENTE que ha existido en las jornadas?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

2.- ¿Cómo valoras la ORGANIZACIÓN?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

3.- ¿Cómo valoras el LOCAL?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

4.- ¿Cómo valoras las CONFERENCIAS?

Ponente:..... Ponente:..... Ponente:.....

<input type="checkbox"/> Muy buena	<input type="checkbox"/> Muy buena	<input type="checkbox"/> Muy buena
<input type="checkbox"/> Buena	<input type="checkbox"/> Buena	<input type="checkbox"/> Buena
<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Poco adecuado	<input type="checkbox"/> Poco adecuado	<input type="checkbox"/> Poco adecuado

5.- ¿Cómo valoras el momento ORACIÓN al empezar el día?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

6.- Indica lo más POSITIVO de la Jornada

7.- SUGIERE jornadas, cursos... que desearías se programaran y personas que pudieran impartirlas.

8.- ¿Qué MEJORARÍAS de la organización?

GRACIAS

Modelo 5: Modelo de evaluación menos usado

HOJA DE EVALUACIÓN

1.- EL CONTENIDO:

Grado de satisfacción por los nuevos conocimientos adquiridos

Grado de satisfacción por el afianzamiento de conocimientos o de convicciones anteriores

Grado de satisfacción respecto a las expectativas personales sobre el tema

... utilidad / realismo del contenido para la función directiva

MB#	B#	N#	D#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#

2.- LA METODOLOGÍA:

Grado de satisfacción general por la metodología seguida

Valora el equilibrio entre las actividades desarrolladas (trabajo personal, en grupo, charlas,...)

Grado de satisfacción por el estilo, claridad y aclaración de cuestiones del profesor ponente

Grado de satisfacción por las aportaciones y participación del grupo

MB#	B#	N#	D#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#

3.- LOS RECURSOS UTILIZADOS Y LA ORGANIZACIÓN:

Valora los recursos (escritos, informáticos, ...) puestos a tu disposición:

- Facilidad de comprensión y manejo
- Cantidad suficiente

Valora la distribución de los tiempos (trabajo, descanso,...)

Valora la organización de las jornadas: información, atención al participante, resolución de problemas

Valora el grado de relación y convivencia entre los participantes

MB#	B#	N#	D#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#

NOTA: MB : MUY BIEN B : BIEN N: NOTABLE D: DEFICIENTE

4.- VALORACIÓN DEL PONENTE:

Dominio del tema
Exposición
Fomento de la participación

MB#	B#	N#	D#
#	#	#	#
#	#	#	#
#	#	#	#

NOTA:	MB : MUY BIEN	B : BIEN	N: NOTABLE	D: DEFICIENTE
-------	---------------	----------	------------	---------------

5.- SATISFACCIÓN GENERAL Y SUGERENCIAS DE MEJORA:

**6.- ENUMERA ALGUNAS IDEAS NOVEDOSAS ADQUIRIDAS EN EL
CURSO**

7.- SUGERENCIAS PARA PROGRAMAR NUEVAS ACCIONES FORMATIVAS:

GRACIAS POR AYUDARNOS A MEJORAR

Modelo 6: Modelo empleado en la Formación Continua

CUESTIONARIO DE EVALUACION
CURSO DE ESPECIALIZACION EN EDUCACION INFANTIL.
MODULO IV

1.- ¿Cree que este módulo del Curso ha cubierto las expectativas que tenía?

Sí No En parte

En caso de responder negativamente, describa, ¿Cuáles no se han cubierto y por qué?

2.- Los contenidos desarrollados resultan aplicables a su trabajo.

Sí No En parte

En caso de responder negativamente, describa, ¿Cuáles no son aplicables y por qué?

3.- ¿Suprimiría o añadiría algunos contenidos? ¿Cuáles?

4.- ¿Considera que ha adquirido algunas ideas novedosas y enriquecedoras sobre los conocimientos que usted ya tenía del tema?

5.- Valore la documentación entregada:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ha sido suficiente | <input type="checkbox"/> Le ha sido útil para el aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> La calidad ha sido adecuada | <input type="checkbox"/> No le ha sido útil para el aprendizaje. |

6.- ¿Le ha parecido adecuada la metodología?

Sí No En parte

En caso de responder negativamente ¿Qué aspectos mejoraría?

7.- Puntúe las condiciones del ponente:

Dominio del tema	1	2	3	4	5	6	7
Contenidos	1	2	3	4	5	6	7
Metodología empleada	1	2	3	4	5	6	7
Exposición	1	2	3	4	5	6	7
Fomento de la participación	1	2	3	4	5	6	7

8.- El lugar donde se ha desarrollado el Curso ¿Reúne, en su opinión, las condiciones idóneas?

Sí No En parte

En caso de responder negativamente, ¿En qué se podría mejorar?

9.- Señale lo más positivo de la actuación del profesor.

10.- ¿Qué aspectos le han resultado negativos?

MUCHAS GRACIAS POR AYUDARNOS A MEJORAR

Modelo 7: Modelo empleado en las Jornadas de Pastoral

EVALUACIÓN DE LAS JORNADAS DE PASTORAL
--

1.- ¿Cómo valoras el AMBIENTE que ha existido en las Jornadas?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

2.- ¿Cómo valoras la ORGANIZACIÓN?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

3.- ¿Cómo valoras el LOCAL?

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

4.- ¿Cómo valoras las CONFERENCIAS?

Ponente:.....

Ponente:.....

Ponente:.....

Muy Buena

Muy Buena

Muy Buena

Buena

Buena

Buena

Regular

Regular

Regular

Poco adecuada

Poco adecuada

Poco adecuada

5.- ¿Cómo valoras la PROGRAMACIÓN LÚDICA?.

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

6.- ¿Cómo valoras el momento de ORACIÓN al empezar cada día?.

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

7.- ¿Qué has echado en FALTA en estas Jornadas?.

Muy bueno Bueno Regular Deficiente

8.-¿Qué ha SOBRAADO en estas Jornadas?.

9.-¿Qué TEMAS sugieres para próximas Jornadas?.

GRACIAS POR AYUDARNOS A MEJORAR

Modelo 8: Modelo empleado para la evaluación de Seminario

CUESTIONARIO EVALUACIÓN SEMINARIO

TITULO: PROFESORADO DE APOYO

1.- ¿ Cree que este SEMINARIO ha cubierto las expectativas que tenía en ese ámbito ?

Sí

No

En parte

En caso de responder negativamente, describa, ¿ Cuáles no se han cubierto y por qué?

2.- Los contenidos desarrollados resultan aplicables a su trabajo.

Sí

No

En parte

En caso de responder negativamente, describa, ¿ Cuáles no son aplicables y por qué?

3.- ¿ Suprimiría o añadiría algunos contenidos? ¿ Cuáles ?

4.- ¿ Considera que ha adquirido algunas ideas novedosas y enriquecedoras sobre los conocimientos que usted tenía del tema ?

5.- Valore la documentación entregada:

Ha sido suficiente

La calidad ha sido adecuada

Le ha sido útil para el aprendizaje

6.- Puntúe las condiciones de la ponente:

Poco adecuada	Regular	Buena	Excelente
---------------	---------	-------	-----------

Dominio del tema	1	2	3	4	5	6	7
Contenidos	1	2	3	4	5	6	7
Metodología empleada	1	2	3	4	5	6	7
Exposición	1	2	3	4	5	6	7
Fomento de la participación	1	2	3	4	5	6	7

7.- Señale lo más positivo del SEMINARIO.

8.- ¿Qué aspectos le han resultado negativos?

9.- ¿Qué TEMAS le interesaría para FUTUROS encuentros?

MUCHAS GRACIAS POR AYUDARNOS A MEJORAR

Modelo 9: Modelo de evaluación más usado

EVALUACIÓN

TITULO DE LA ACTIVIDAD:

PON UNA "X" JUNTO A LA RESPUESTA QUE SE ACERQUE MÁS A LO QUE TU SIENTAS

1.-¿Qué te ha parecido la organización general de la actividad que has realizado?

- Muy bien
- Bien
- Podría mejorar
- ...

2.- ¿La actividad de formación que tú has hecho ha sido?

- Muy interesante
- Interesante
- De escaso interés

* ¿ Ha cumplido tus expectativas?

3.- Los contenidos desarrollados en esta acción formativa, en relación a mi trabajo diario, los considero:

- | | |
|------------------|-------------------|
| - Muy necesarios | - Poco necesarios |
| - Necesarios | - Innecesarios |

4.- La actuación del/los ponente/s del curso, en conjunto la valorarías:

PONENTE:..... PONENTE:..... PONENTE:.....

- | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| - Muy buena | - Muy buena | - Muy buena |
| - Buena | - Buena | - Buena |
| - Regular | - Regular | - Regular |
| - Poco adecuada | - Poco adecuada | - Poco adecuada |

5.- Los documentos y materiales:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| - Muy interesantes | - Aceptables |
| - Interesantes | - Poco interesantes |

6.- La participación de los asistentes resultó:

- Excesiva
- Buena

- Aceptable
- Fuera del tema

7.- El lugar donde nos hemos reunido ha sido:

- Apropiado
- Mejorable en:

*

*

9.- Indica lo más positivo de la acción formativa que has realizado:

10.- Sugiere acciones formativas que desearías se programaran y personas que pudieran impartirlas?

11.- ¿Que mejorarías de la organización?

GRACIAS, POR AYUDARNOS A MEJORAR

Modelo 10: Modelo empleado en evaluación del ponente a partir del año 97



EVALUACION DEL PONENTE

CURSO DE ESPECIALIZACION EN EDUCACION

PROFESOR:

LE AGRADECERÍAMOS CONTESTARSE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE ACUERDO CON LO ACONTECIDO EN SU GRUPO Y LO QUE USTED HAYA SENTIDO DURANTE EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1.- Aspectos docentes:

- ¿Cómo ha sido el ambiente en el que se ha desarrollado la actividad?
- ¿Cómo ha sido la asistencia de los participantes?
- ¿Qué inconvenientes ha tenido durante el desarrollo de la actividad?
- ¿Cómo valora su interacción con el grupo ?
- ¿Cómo valora el grado de implicación y participación de los asistentes?

2.- Valoración de los aspectos organizativos :

- El horario, distribución de las horas y fechas de realización.

- Materiales disponibles: transparencias, dossiers, folios....
- Materiales audiovisuales: retroproyector, vídeo...
- Lugar donde se ha desarrollado la actividad de formación.

3.- Otras aportaciones sobre la actividad impartida.

4.- Sugerencias.

Firma del ponente:

GRACIAS, GRACIAS POR AYUDARNOS A MEJORAR

Anexo 4. Evaluaciones realizadas

Presentamos algunas evaluaciones que han quedado en los registros de esta institución, de la época que nos ocupa.

Evaluaciones de acciones formativas realizadas en diferentes provincias durante el año 1999

Otra de las Jornadas de Pastoral de 1998 y los resultados de la Escuela de Verano de Sevilla de 1999.

Anexo 4.1: Evaluación de la acción formativa: educación sexual y educación para el amor. celebrada en Córdoba con el número 68 en los folletos

CORDOBA-99-68
ED. SEXUAL Y ED. PARA EL AMOR

PAG.-1

TITULO DE LA ACCIÓN FORMATIVA: EDUCACIÓN SEXUAL Y EDUCACIÓN PARA EL AMOR

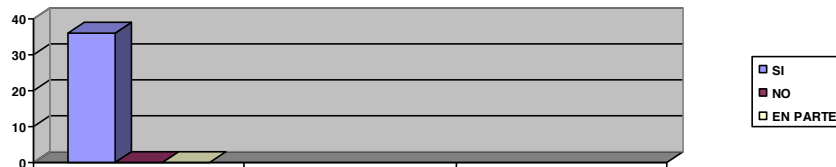
1.- ¿ CREES QUE ESTA ACCIÓN FORMATIVA HA CUBIERTO LAS EXPECTATIVAS QUE TENÍA EN ESE ÁMBITO?



¿ CUALES NO SE HAN CUBIERTO Y POR QUÉ?

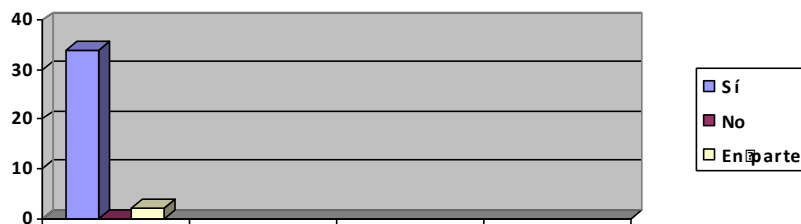
- “ No lo hemos puesto en práctica”
- “ No hemos elaborado el plan por falta de tiempo”.

2.- LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS RESULTAN APLICABLES A SU TRABAJO



EN CASO DE RESPONDER NEGATIVAMENTE, DESCRIBA, ¿ CUALES NO SON APLICABLES Y POR QUÉ?

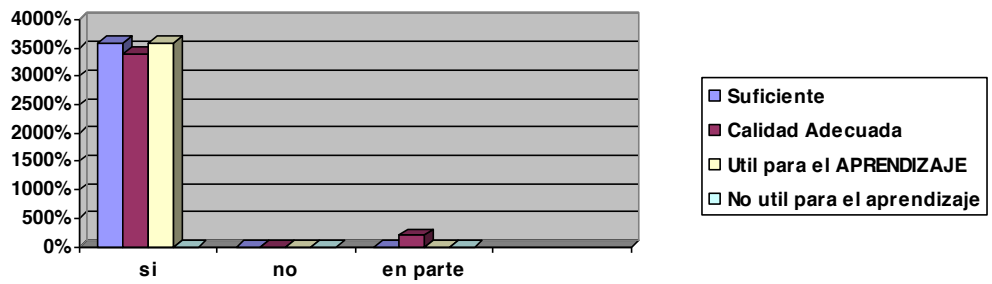
3.- FINALIZADA LA ACCIÓN FORMATIVA, ¿ SE HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS PREVISTOS?



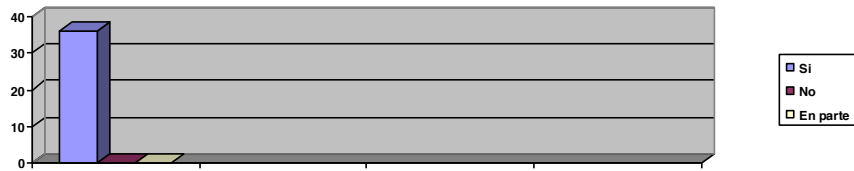
En caso de responder negativamente, describa ¿ cuáles no se han cubierto y por qué?

- “ El llegar a realizar nuestro plan de formación sexual”

4- VALORE LA DOCUMENTACIÓN ENTREGADA:

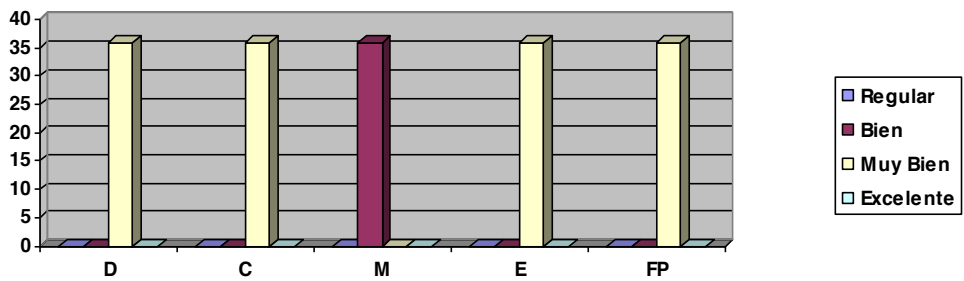


6.- ¿ LE HA PARECIDO ADECUADA LA METODOLOGÍA?



¿ QUÉ ASPECTOS MEJORARÍAS?

7.- PUNTÚE LAS CONDICIONES DEL PONENTE:



LEYENDA:

* D: DOMINIO DEL TEMA
* E: EXPOSICIÓN

* C: CONTENIDOS

* M: METODOLOGÍA

* FP: FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

9.- LO MÁS POSITIVO DE SU ACTUACIÓN:

- “ Que es una necesidad atendida”.
- “ Nos hemos formado en un tema que necesitabamos”
- “ El poder unificar criterios en un tema tan abierto”

10.-¿ Qué aspectos le han resultado negativos?

Ninguno

Para este tema disponer de más tiempo o hacer este tipo de acciones más periodicas”

11.- ¿ Qué acciones formativas sugiere que se pueden realizar en proximas fechas?

- “ Control emocional”
- “ El estrés en el profesorado”
- “ Dificultades en el aprendizaje”
- “ Intervención preventiva de las dificultades en el alumnado”

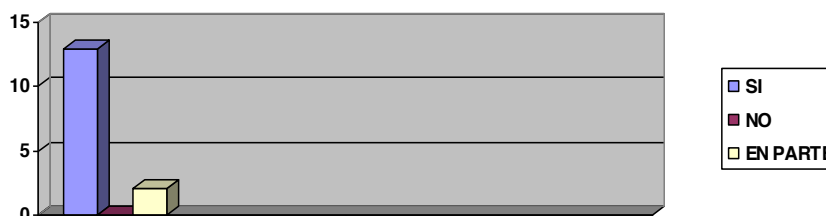
Anexo 4.2: Evaluación de la acción formativa : ADAPTACIONES CURRICULARES. Celebrada en Granada en el Año 1999, con el número 89 del folleto.

GRANADA-99-89
ADAPTACIONES CURRICULARES

PAG.-1

TITULO DE LA ACCIÓN FORMATIVA: ADAPTACIONES CURRICULARES

1.- ¿ CREES QUE ESTA ACCIÓN FORMATIVA HA CUBIERTO LAS EXPECTATIVAS QUE TENÍA EN ESE ÁMBITO?



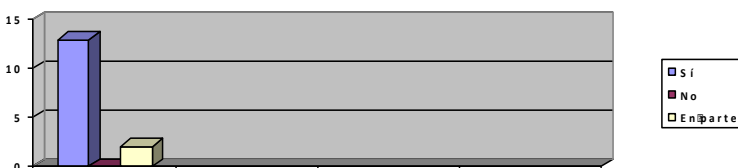
¿ CUALES NO SE HAN CUBIERTO Y POR QUÉ?

2.- LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS RESULTAN APLICABLES A SU TRABAJO



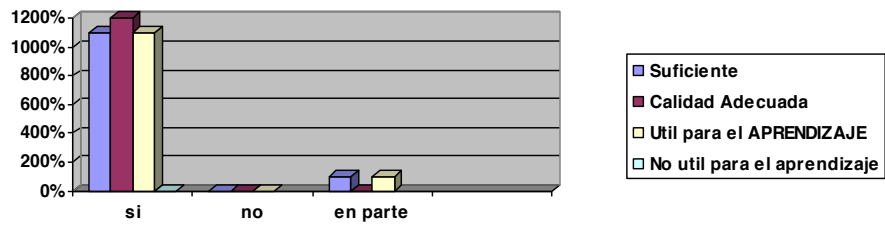
EN CASO DE RESPONDER NEGATIVAMENTE, DESCRIBA, ¿ CUALES NO SON APLICABLES Y POR QUÉ?

3.- FINALIZADA LA ACCIÓN FORMATIVA, ¿ SE HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS PREVISTOS?

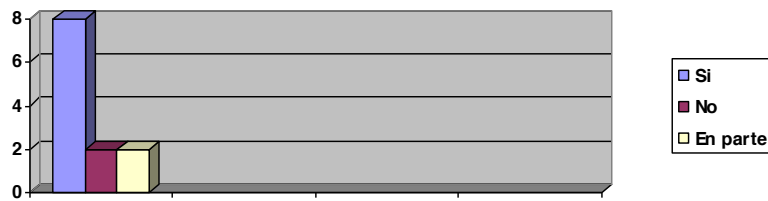


En caso de responder negativamente, describa ¿ cuáles no son aplicables y por qué?

4- VALORE LA DOCUMENTACIÓN ENTREGADA:



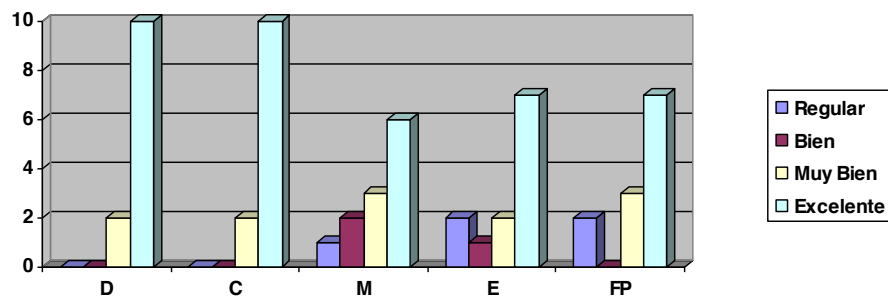
6.- ¿ LE HA PARECIDO ADECUADA LA METODOLOGÍA?



¿ QUÉ ASPECTOS MEJORARÍA?

- “ conocimientos poco estructurados y claros”
- “ me hubiese gustado más práctica”

7.- PUNTÚE LAS CONDICIONES DEL PONENTE:



LEYENDA:

* D: DOMINIO DEL TEMA
* E: EXPOSICIÓN

* C: CONTENIDOS * M: METODOLOGÍA
* FP: FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

8.- LO MÁS POSITIVO DE SU ACTUACIÓN:

“Que me ha dado pistas para seguir trabajando hasta conseguir el nivel que necesito (2 personas)”
“ lo aprendido”
el estímulo por parte del ponente
Lo mucho que se puede utilizar lo aprendido, en nuestro trabajo educativo(2 personas)
Necesitábamos actualizar nuestros conocimientos
Aprender del compañero y viceversa
Las explicaciones y el acompañamiento

9.-¿ QUÉ ASPECTOS LE HAN RESULTADO NEGATIVOS?

Ninguno
Mas tiempo . Es demasiado poco para lo interesante y necesario que es”
Mejor un ordenador por persona (2 personas)
Varios niveles para gente con otras necesidades
Otro nivel de iniciación

10.- ¿ QUÉ ACCIONES FORMATIVAS SUGIERE QUE SE PUEDEN REALIZAR EN PRÓXIMAS FECHAS?

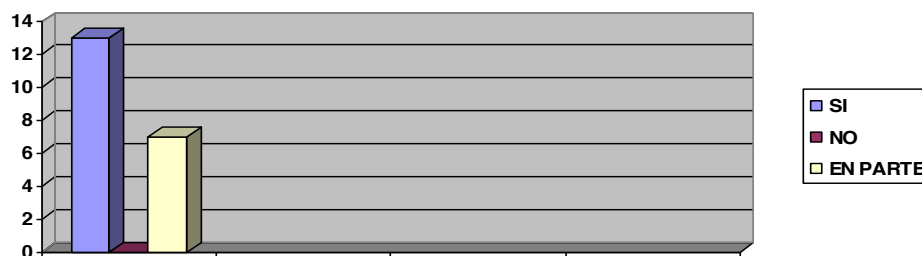
Continuar en esta línea profundizando. (4 personas)
Profundización y actualización en el tema . (2 personas)
Profundizar en otros programas
Fomento de motivación y atención en el niño

Anexo 4.3: Evaluación de la acción formativa: EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO. Celebrada en Málaga, en el año 1999, con el número 142 del folleto.

MÁLAGA-99-142
EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

TITULO DE LA ACCIÓN FORMATIVA: EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

1.- ¿ CREES QUE ESTA ACCIÓN FORMATIVA HA CUBIERTO LAS EXPECTATIVAS QUE TENÍA EN ESE ÁMBITO?



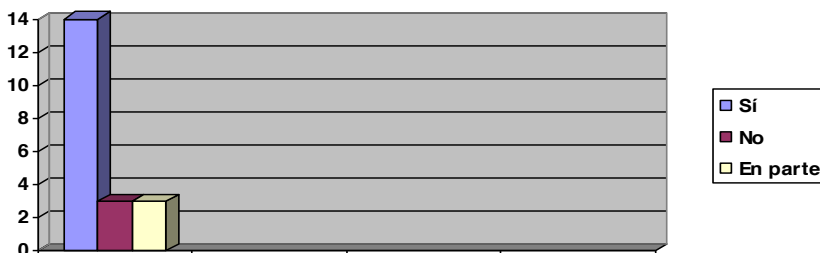
¿ CUALES NO SE HAN CUBIERTO Y POR QUÉ?

2.- LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS RESULTAN APLICABLES A SU TRABAJO



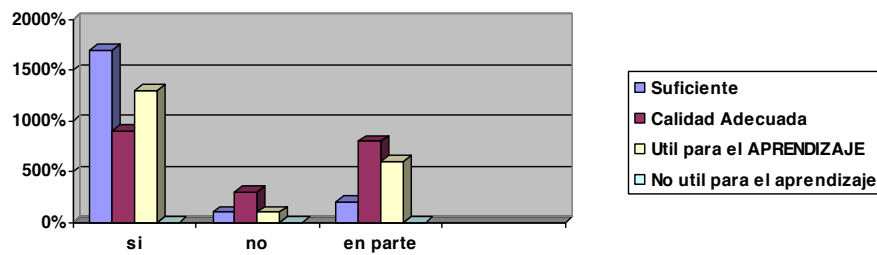
EN CASO DE RESPONDER NEGATIVAMENTE, DESCRIBA, ¿ CUALES NO SON APLICABLES Y POR QUÉ?

3.- FINALIZADA LA ACCIÓN FORMATIVA, ¿ SE HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS PREVISTOS?

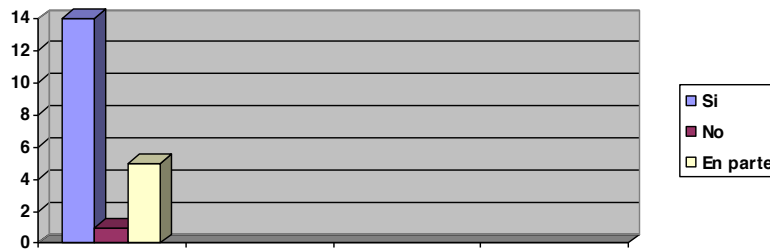


En caso de responder negativamente, describa ¿ cuáles no se han cubierto y por qué?

4- VALORE LA DOCUMENTACIÓN ENTREGADA:

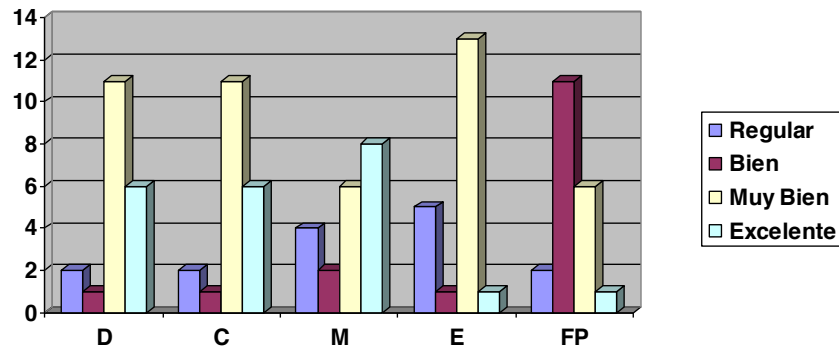


6.- ¿ LE HA PARECIDO ADECUADA LA METODOLOGÍA?



¿ QUÉ ASPECTOS MEJORARÍAS?

7.- PUNTÚE LAS CONDICIONES DEL PONENTE:



LEYENDA:

* D: DOMINIO DEL TEMA
* E: EXPOSICIÓN

* C: CONTENIDOS * M: METODOLOGÍA
* FP: FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

9.- LO MÁS POSITIVO DE SU ACTUACIÓN:

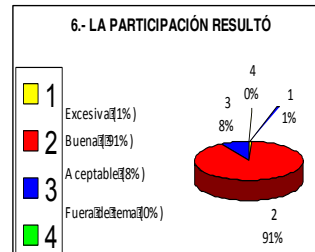
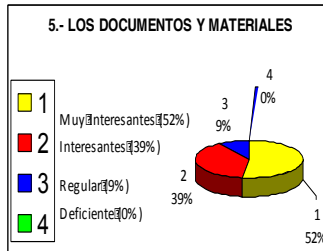
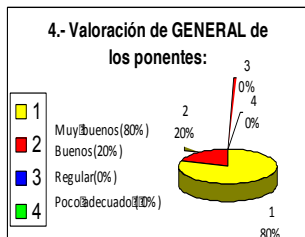
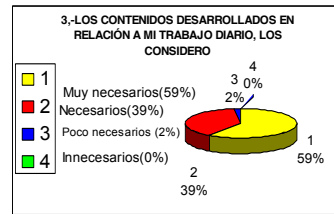
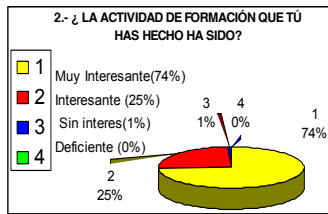
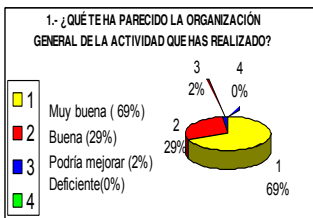
10.-¿ Qué aspectos le han resultado negativos?

Ninguno

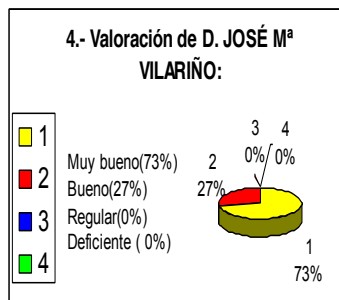
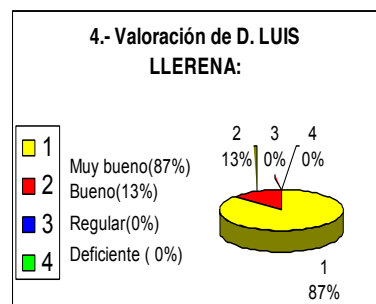
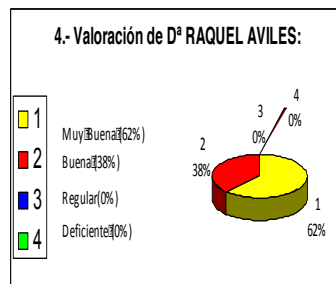
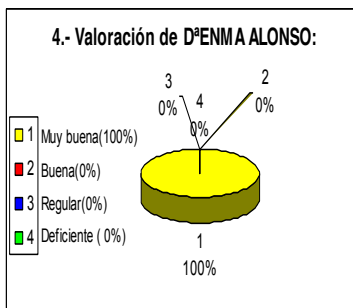
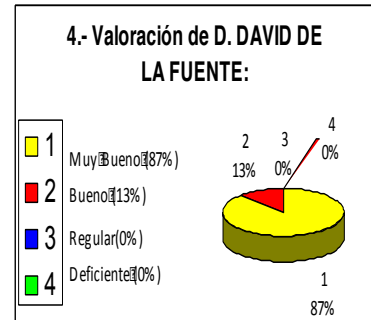
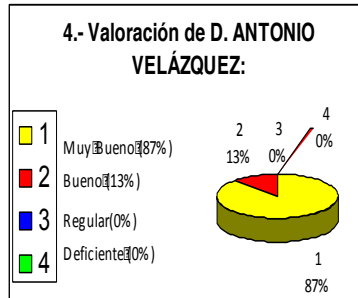
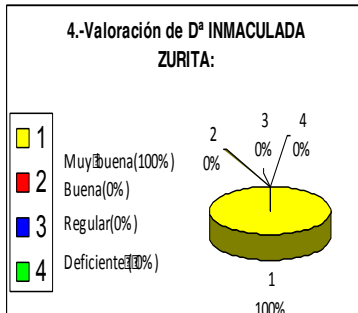
11.- ¿ Qué acciones formativas sugiere que se pueden realizar en próximas fechas?

Anexo 4.4: Resultados de la evaluación de la escuela de verano de 1999

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ESCUELA DE VERANO 1999 CELEBRADA EN SEVILLA.



VALORACIÓN DE LOS PONENTES DE LA ESCUELA DE VERANO 1999



Anexo 4.5: Evaluación de la Jornada de Pastoral: CREAR LAZOS

EVALUACION JORNADAS DE PASTORAL EDUCATIVA

CREAR LAZOS:

Un estilo de comunidad educativa

1. ¿Cómo valoras el AMBIENTE que ha existido en las Jornadas?

Muy bueno 163 Bueno 486 Regular 7 Deficiente

" Demasiada gente para crear lazos"

2. ¿Cómo valoras la ORGANIZACIÓN?

Muy bueno 256 Bueno 376 Regular 32 Deficiente

"No me atendieron bien en la cafetería del hotel" " Demasiada gente "" Difícil evacuación" " Pocos WC"

3. ¿Cómo valoras el LOCAL?

Muy bueno 155 Bueno 254 Regular 200 Deficiente 57

" Difícil una evacuación"" Pocos WC" " Asientos"

4. ¿Cómo valoras las conferencias?

A. José Antonio Solórzano

Muy bueno 346 Bueno 226 Regular 69 Deficiente 25

"Poco oportuno en algunas expresiones"

B. María Esperanza Galache

Muy bueno 44 Bueno 222 Regular 307 Deficiente 93

"Leído y pesada" " No se lee una conferencia"

C. Pedro Morales

Muy bueno 260 Bueno 278 Regular 85 Deficiente 43

D. Rogelio Covisa

Muy bueno 101 Bueno 253 Regular 230 Deficiente 82

"Visión pesimista y negativa" "Le ha faltado vida" "El contenido si, la forma no

"

E. José María Martínez Beltrán

Muy bueno 320 Bueno 234 Regular 81 Deficiente 30

F. Darío Mollá

Muy bueno 436 Bueno 157 Regular 47 Deficiente 26

"Buenísimo" "Quizás demasiado específico de la vida religiosa"

5. ¿Cómo valoras el MUSICAL?

Muy bueno 155 Bueno 262 Regular 79 Deficiente 10

Audición

6. ¿Cómo valoras el momento de ORACIÓN al empezar cada día?

Muy bueno 206 Bueno 337 Regular 37 Deficiente

" Poco tiempo" " Muy rápidas"

7. ¿Cómo valoras las CELEBRACIONES EUCARÍSTICAS?

Muy bueno 273 Bueno 255 Regular 39 Deficiente

8. ¿Qué has echado EN FALTA en estas Jornadas?

- "Pegatinas
- " Muestras de los libros de FERE"(11)
- " Una hora más y más amplitud en los temas"
- "Convivencia, para crear lazos" (6)
- " Más mujeres ponentes" (6)
- " Alusión más directa a Jesucristo"

- "Asientos más cómodos(16)
- " Ponencias de Pastoral" (2)
- " Un ascensor"
- " Más colaboración por parte de los que asistimos a las Jornadas "
- " Algo de profundidad y reposo en lo contado"
- "Trabajos en grupo" (10)
- " La mesa redonda" (4)
- " Más experiencias punteras en el tema: Escuela de Padres, Tutorías.."
- " Pocos seglares. Los directores lo han animado poco"
- "Tarjetas de identificación" (5)
- Nada (23)
- Gracias (10)" positivo el cafelito " (6)
- " Comida de hermandad" (5)
- Vestiduras y libros Litúrgicos para la Eucaristía"

9. ¿Qué ha SOBADO en estas Jornadas?

- "Charlas leídas que se hacen monótonas " (11)
- "Demasiado teóricas las conferencias (4)
- " Muchos saludos al principio"
- "Otro horario: Viernes 3 conferencias y sábado otras 3"(5)
- Nada (34)
- " Somos demasiados"
- "Carpetas reservando sitios"(36)
- " Pocos Servicios (20)
- " El salón :resultaba difícil una posible evacuación"(20)
- "Los ponentes que han leído su ponencia , para eso tenemos la publicación"
- " Los ponentes han de saber transmitir"
- " Alguna ironía excesiva en algún conferenciante"

10. ¿QUÉ TEMAS SUGIERES PARA PRÓXIMAS JORNADAS?

- " Personal no docente como educadores"
- " Educar para el Tercer Milenio"
- " El Dios de nuestros jóvenes"
- "Escuelas de Padres"
- " Moral sexual: la nueva visión de la sociedad y el papel de la Iglesia"
- "¿Cómo se ve la religión desde la calle?"
- " Agresividad"
- "¿Cómo abordar la crisis religiosa del joven de hoy"
- " La motivación del alumnado
- " Los medios de comunicación social y la educación" (12)
 - "Ayudar al alumnado a pensar y entrar en procesos reflexivos"

Anexo 4.6: Evaluación de la JORNADA LA NO VIOLENCIA en la Escuela celebrada en 1996

EVALUACIÓN

JORNADA DE LA NO VIOLENCIA EN LA ESCUELA

1.- ¿ Cómo valoras el AMBIENTE que ha existido en la Jornada?

Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
40	59	5	

2.- ¿ Cómo valoras la ORGANIZACIÓN?

Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
41	60	3	

3.- ¿ Cómo valoras las PONENCIAS?

a.- Rosario Ortega Ruiz: “ La violencia en el ámbito de la escuela”

Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
19	57	22	

(“ Habla demasiado rápida”)

b.- Isabel Fernández: “ Estrategias contra la violencia en la escuela. Como abordarlo en el propio centro”

Muy buena	Buena	Regular	Deficiente
66	35	1	

(“ 4:00 es una mala hora para una ponencia”)

4.- ¿ Cómo valoras el trabajo en los TALLERES?

Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente	
32	60	11	1	
			(“ más tiempo”)	1

5.- ¿ Cómo valoras la MESA REDONDA?

Muy buena	Buena	Regular	Deficiente	
37	56	11		

6.- La participación de los asistentes resultó

Muy buena	Buena	Regular	Deficiente	
20	69	13	1	

7.- Indica lo más POSITIVO de la jornada:

8.- Sugiere acciones formativas que desearías se programaran y personas que pudieran impartirlas.

9.- ¿ Qué mejorarías de la organización?

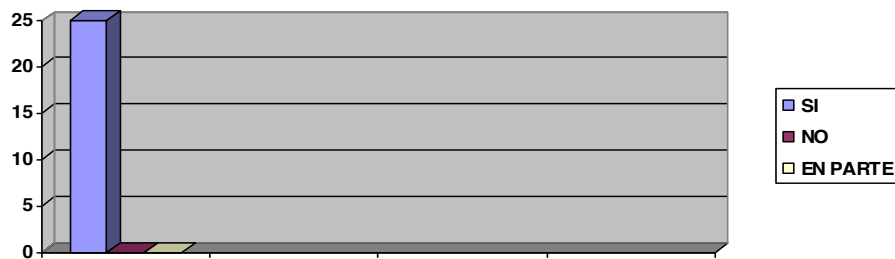
Anexo 4.7: Evaluación del módulo: DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS. ESTRATEGIAS Y RECURSOS. IMPARTIDO DENTRO DEL CURSO DE MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

MODULO: DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

PAG.-1

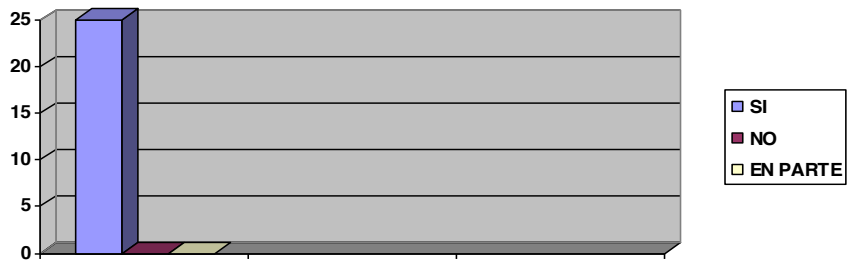
MODULO: DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS. ESTRATEGIAS Y RECURSOS

1.- ¿ CREES QUE ESTE MÓDULO DEL CURSO DE ESPECIALISTAS HA CUBIERTO LAS



EXPECTATIVAS QUE TENÍA EN ESE ÁMBITO?

2.- LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS RESULTAN APLICABLES A SU TRABAJO



3.- ¿ SUPRIMIRÍA O AÑADIRÍA ALGUNOS CONTENIDOS? ¿ CUÁLES?

- “ Creo, que se nos ha quedado corto ” (2 personas)
- “ Nada “ (15 personas)
- “No, está bien así “ (3 personas)

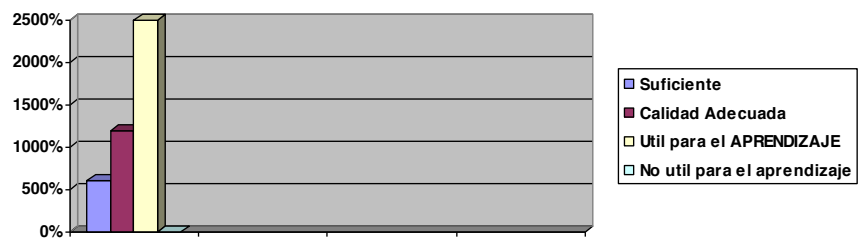
4.- ¿ CONSIDERA QUE HA ADQUIRIDO ALGUNAS IDEAS NOVEDOSAS Y ENRIQUECEDORAS SOBRE LOS CONOCIMIENTOS QUE USTED YA TENÍA DEL TEMA? ?



MODULO: DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

“ Muy buenas y numerosas” (5 persona)
“He aprendido mucho en este módulo, sobre todo para el día a día” (1 persona)
“ Ha sido muy bueno, me ha enriquecido mucho” (1 persona)
“ Uno de los módulos más enriquecedores, tanto en el ambito personal como colectivo y además muy divertido” (1 persona)

5.- VALORE LA DOCUMENTACIÓN ENTREGADA:

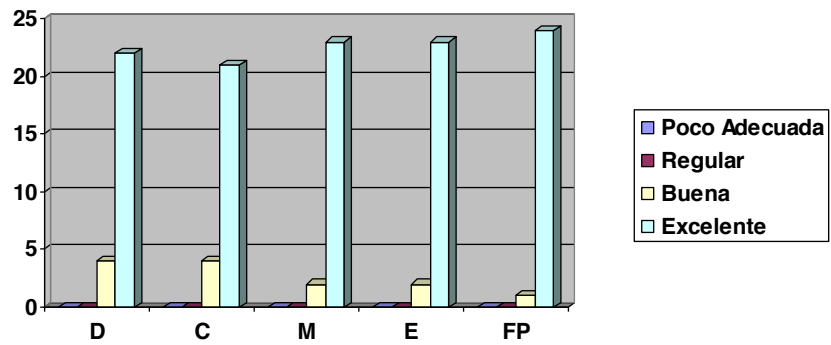


6.- ¿ LE HA PARECIDO ADECUADA LA METODOLOGÍA?



7.- PUNTÚE LAS CONDICIONES DE LOS PONENTES:

VALORACIÓN DE LA PROFESORA D^a. TERESA ARRIBAS



LEYENDA:

* D: DOMINIO DEL TEMA

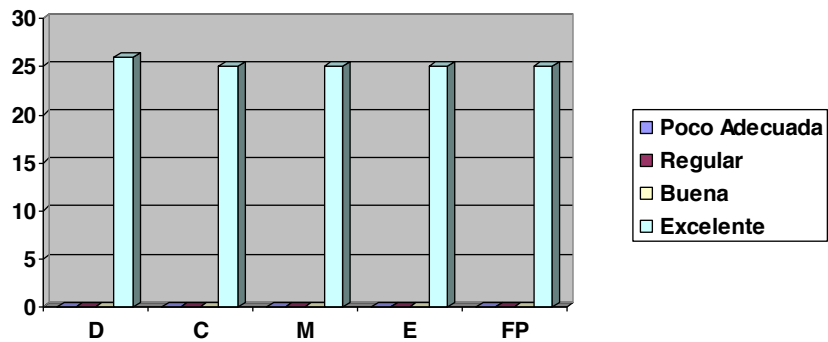
* C: CONTENIDOS

* M: METODOLOGÍA

* E: EXPOSICIÓN

* FP: FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

VALORACIÓN DE LA PROFESORA D^a. BEATRIZ HOSTER



MODULO: DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

8.- LO MÁS POSITIVO DEL MÓDULO:

- “ Toda la exposición presentada, todos los ejercicios prácticos realizados” (1 persona)
- “ Todo ha sido muy bueno, hemos aprendido mucho” (1 persona)
- “ el movimiento “(1 persona)
- “ Teresa y Beatriz” (4 personas)
- “ Todo ha sido muy positivo, además muy participativo “(2 personas)
- “ Todo ha sido muy rico y fundamentalmente práctico y aplicable a nuestra labor educativa “(11 persona)
- “ Enriquecedor y relajado “(2 persona)
- “ su práctica”(3 personas)

10.-¿ QUÉ ASPECTOS LE HAN RESULTADO NEGATIVOS?

- “ Ninguno “(24 personas)
- “ El poco tiempo dedicado a este módulo, que ha sido de los más interesantes“(2 personas)

Anexo 5: Tablas de resultados

Se recogen en este Anexo las diferentes Tablas elaboradas con los resultados obtenidos en nuestra investigación. Aparecen en primer lugar, un grupo de ellas numeradas, tal como se encuentran en el texto principal (Marco Empírico). A continuación se muestran otra serie de tablas nominadas con letras, que han sido utilizadas durante nuestro estudio pero que hemos considerado que introducidas en el texto principal dificultarían su lectura.

Tabla 1: Acciones Formativas / Año

AÑOS	Número de AF	Porcentajes
1996	238	27
1997	180	20,4
1995	119	13,5
1999	107	12,1
1998	81	9,2
1993	57	6,5
1992	36	4,1
1994	28	3,2

Tabla 2. Número de centros por Provincia

Provincia	Colegios en 1996
Almería	23
Cádiz	85
Córdoba	55
Granada	76
Huelva	26
Jaén	43
Málaga	60
Sevilla	101
Total	469

Tabla 3. Provincias según números de acciones formativas

Provincia	Nº de colegios (año 1996)	Nº de A.F.	Nº de AF/ colegio
Jaén	43	29	0,67
Almería	23	32	1,39
Huelva	26	41	1,58
Córdoba	55	82	1,49
Málaga	60	97	1,62
Granada	76	114	1,5
Cádiz	85	146	1,72
Sevilla	101	340	3,37
Total	469	881	

Tabla 4. Clasificación de la temática de las acciones formativas

Temática	Número acciones formativas
Curriculum y áreas	218
Innovación, actualización didáctica y científica	201
Informática y TIC	131
Religión y valores	85
Atención a la diversidad y educación especial	62
Evaluación	62
Tutoría y orientación	52
Gestión, Equipos directivos y organización	35
Otros (PAS, Nutrición, propios de FP...)	31
Calidad	4

Tabla 5. Duración de las Acciones Formativas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Duración A. F.	881	3,00	270,00	32,1169	35,45226
N válido (según lista)	881				

Tabla 6. Media de número de profesorado que asiste a las Acciones Formativas

Año de comienzo del curso	Media	N	Desv. típ.
1990	26,5000	2	3,53553
1991	34,7500	8	10,68711
1992	48,0278	36	34,29326
1993	44,5263	57	45,45724
1994	42,1786	28	61,78820
1995	36,5798	119	69,60597
1996	34,3487	238	58,67475
1997	36,3111	180	69,61276
1998	37,7284	81	95,57118
1999	31,1402	107	49,32228
1982	86,6667	3	90,73772
1983	190,0000	1	.
1984	35,0000	1	.
1985	27,8000	5	13,19848
1986	35,0000	2	21,21320
Total	36,7800	868	64,14490

Tabla 7. Audiencia a las acciones formativas

Audiencia	Frecuencia				
		35	21	66	2
9	2	36	9	67	1
11	3	37	11	72	1
12	3	38	6	73	1
13	2	39	20	74	1
14	3	40	7	76	3
15	11	42	4	78	1
16	10	43	3	79	1
17	7	44	2	80	2
18	4	45	2	85	1
19	10	46	3	117	1
20	99	47	2	123	1
21	18	48	1	146	1
22	16	49	1	165	1
23	16	50	9	172	2
24	8	51	2	190	2
25	31	52	4	247	1
26	16	53	2	252	1
27	18	54	2	320	1
28	31	56	1	347	1
29	26	57	5	531	1
30	260	58	1	775	1
31	41	59	2	875	1
32	41	62	1	886	1
33	13	63	4	951	1
34	22	65	1		

Tabla 8. Audiencia de las Acciones Formativas según nivel educativo o puesto de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Infantil	54	6,1	6,1
Primaria	186	21,1	27,2
Secundaria	193	21,9	49,1
Directivos	43	4,9	54,0
Orientadores	8	,9	54,9
Todos	385	43,7	98,6
PAS	12	1,4	100,0
Total	881	100,0	

Tabla 9. Destinatarios y Audiencia de las Acciones Formativas por año

Año de comienzo de la acción formativa

	1982	1983	1984	1985	1986	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Total
Inf. ¹	1	0	0	0	1	3	0	1	0	2	3	2	6	18	11	2	4	54
Prim. ²	0	0	0	1	0	1	3	0	7	10	17	7	19	49	28	20	24	186
Sec. ³	1	1	0	2	0	2	0	1	0	6	7	10	39	69	35	6	14	193
Dir. ⁴	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	0	6	13	9	1	3	43
Ort. ⁵	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1	1	8
Todos	1	0	0	3	1	2	1	0	1	16	20	8	48	83	91	50	60	385
PAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4	3	1	1	12
	3	1	1	6	2	8	4	2	8	36	57	28	119	238	180	81	107	881

Leyenda: 1 Infantil 2. Primaria 3. Secundaria 4. Directivos 5. Orientadores. 6. Tutores. 7.PAS

Tabla 10. Evaluación Actividades Formativas

		Realiza evaluación		Total
		No	Si	
Año de comienzo de AF	1982	3	0	3
	1983	1	0	1
	1984	1	0	1
	1985	6	0	6
	1986	2	0	2
	1988	8	0	8
	1989	4	0	4
	1990	2	0	2
	1991	8	0	8
	1992	3	33	36
	1993	29	28	57
	1994	6	22	28
	1995	6	113	119
	1996	7	231	238
	1997	0	180	180
	1998	0	81	81
	1999	0	107	107
Total		86	795	881

Tabla A: Frecuencia de duración de las Acciones Formativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3,00	1	,1	,1	,1
7,00	2	,2	,2	,3
8,00	6	,7	,7	1,0
9,00	2	,2	,2	1,2
10,00	5	,6	,6	1,8
11,00	1	,1	,1	1,9
12,00	19	2,2	2,2	4,1
15,00	3	,3	,3	4,4
16,00	5	,6	,6	5,0
17,00	1	,1	,1	5,1
19,00	1	,1	,1	5,2
20,00	263	29,9	29,9	35,1
22,00	1	,1	,1	35,2
24,00	9	1,0	1,0	36,2
25,00	91	10,3	10,3	46,5
Válidos 26,00	1	,1	,1	46,7
27,00	1	,1	,1	46,8
30,00	365	41,4	41,4	88,2
32,00	4	,5	,5	88,6
36,00	2	,2	,2	88,9
40,00	66	7,5	7,5	96,4
50,00	5	,6	,6	96,9
56,00	1	,1	,1	97,0
130,00	5	,6	,6	97,6
170,00	2	,2	,2	97,8
230,00	1	,1	,1	98,0
250,00	12	1,4	1,4	99,3
270,00	6	,7	,7	100,0
Total	881	100,0	100,0	

Tabla B: Acciones formativas Homologadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	198	22,5	22,5	22,5
Si	683	77,5	77,5	100,0
Total	881	100,0	100,0	

Tabla C: Temática de las Acciones Formativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Religión y valores	85	9,6	9,6	9,6
Curriculum y áreas	218	24,7	24,7	34,4
Informática y TIC	131	14,9	14,9	49,3
Evaluación	62	7,0	7,0	56,3
Innovación, Actualización didáctica y pedagógica	201	22,8	22,8	79,1
Tutoría y orientación	52	5,9	5,9	85,0
Atención a la diversidad y educación especial	62	7,0	7,0	92,1
Gestión, Equipos Directivos y organización	35	4,0	4,0	96,0
Calidad	4	,5	,5	96,5
Otros: PAS, Nutrición, Salud , propios de FP	31	3,5	3,5	100,0
Total	881	100,0	100,0	

Tabla D: Temática de las Acciones Formativas según Provincias

	Religión y valores	Curriculum y áreas	Informática y TIC	Evaluación	Innovación, actualización didáctica y pedagógica	Tutoría y orientación	Atención a la diversidad y educación especial	Gestión, Equipos Directivos y organización	Calidad	Otros: PAS, Nutrición, propios de FP	TOTAL
Almería	1	6	8	0	13	1	1	0	0	2	32
Cádiz	7	37	21	11	38	9	14	4	0	5	146
Córdoba	11	28	11	7	15	3	3	3	0	1	82
Granada	9	35	10	10	21	9	10	6	0	4	114
Huelva	5	8	8	4	10	2	3	0	0	1	41
Jaén	2	5	9	3	5	3	1	1	0	0	29
Málaga	9	23	14	7	15	8	6	4	2	9	97
Sevilla	41	76	50	20	84	17	24	17	2	9	340
TOTAL	85	218	131	62	201	52	62	35	4	31	881

Tabla E: Frecuencia de asistentes a las Acciones Formativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
9,00	2	,2	,2	,2
11,00	3	,3	,3	,6
12,00	3	,3	,3	,9
13,00	2	,2	,2	1,2
14,00	3	,3	,3	1,5
15,00	11	1,2	1,3	2,8
16,00	10	1,1	1,2	3,9
17,00	7	,8	,8	4,7
18,00	4	,5	,5	5,2
19,00	10	1,1	1,2	6,3
20,00	99	11,2	11,4	17,7
21,00	18	2,0	2,1	19,8
22,00	16	1,8	1,8	21,7
23,00	16	1,8	1,8	23,5
24,00	8	,9	,9	24,4
25,00	31	3,5	3,6	28,0
26,00	16	1,8	1,8	29,8
27,00	18	2,0	2,1	31,9
28,00	31	3,5	3,6	35,5
29,00	26	3,0	3,0	38,5
30,00	260	29,5	30,0	68,4
31,00	41	4,7	4,7	73,2
32,00	41	4,7	4,7	77,9
33,00	13	1,5	1,5	79,4
34,00	22	2,5	2,5	81,9
35,00	21	2,4	2,4	84,3
36,00	9	1,0	1,0	85,4
37,00	11	1,2	1,3	86,6
38,00	6	,7	,7	87,3
39,00	20	2,3	2,3	89,6
40,00	7	,8	,8	90,4
42,00	4	,5	,5	90,9
43,00	3	,3	,3	91,2
44,00	2	,2	,2	91,5
45,00	2	,2	,2	91,7
46,00	3	,3	,3	92,1
47,00	2	,2	,2	92,3
48,00	1	,1	,1	92,4
49,00	1	,1	,1	92,5
50,00	9	1,0	1,0	93,5
51,00	2	,2	,2	93,8
52,00	4	,5	,5	94,2

validos

Tabla F. Frecuencia de asistencia a las acciones Formativas (continuación Tabla E)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Validos	53,00	2	,2	,2	94,5
	54,00	2	,2	,2	94,7
	56,00	1	,1	,1	94,8
	57,00	5	,6	,6	95,4
	58,00	1	,1	,1	95,5
	59,00	2	,2	,2	95,7
	62,00	1	,1	,1	95,9
	63,00	4	,5	,5	96,3
	65,00	1	,1	,1	96,4
	66,00	2	,2	,2	96,7
	67,00	1	,1	,1	96,8
	72,00	1	,1	,1	96,9
	73,00	1	,1	,1	97,0
	74,00	1	,1	,1	97,1
	76,00	3	,3	,3	97,5
	78,00	1	,1	,1	97,6
	79,00	1	,1	,1	97,7
	80,00	2	,2	,2	97,9
	85,00	1	,1	,1	98,0
	117,00	1	,1	,1	98,2
	123,00	1	,1	,1	98,3
	146,00	1	,1	,1	98,4
	165,00	1	,1	,1	98,5
	172,00	2	,2	,2	98,7
	190,00	2	,2	,2	99,0
	247,00	1	,1	,1	99,1
	252,00	1	,1	,1	99,2
	320,00	1	,1	,1	99,3
	347,00	1	,1	,1	99,4
	531,00	1	,1	,1	99,5
	775,00	1	,1	,1	99,7
875,00	1	,1	,1	99,8	
886,00	1	,1	,1	99,9	
951,00	1	,1	,1	100,0	
Total	868	98,5	100,0		
Perdidos	Sistema	13	1,5		
Total		881	100,0		

Tabla G: Media de Acciones Formativas por año.

Año de comienzo de las acciones formativas	Media	N	Desv. típ.
1990	26,5000	2	3,53553
1991	34,7500	8	10,68711
1992	48,0278	36	34,29326
1993	44,5263	57	45,45724
1994	42,1786	28	61,78820
1995	36,5798	119	69,60597
1996	34,3487	238	58,67475
1997	36,3111	180	69,61276
1998	37,7284	81	95,57118
1999	31,1402	107	49,32228
1982	86,6667	3	90,73772
1983	190,0000	1	.
1984	35,0000	1	.
1985	27,8000	5	13,19848
1986	35,0000	2	21,21320
Total	36,7800	868	64,14490

Tabla H: Actividades según época del año

Periodo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
De enero a marzo	145	16.5	16.5
De abril a junio	146	16.6	33.0
De julio a septiembre	460	52.2	85.2
De octubre a diciembre	130	14.8	100
Total	881	100	

Tabla I: Media de profesores que asisten según Provincia

Provincia donde se realiza la acción formativa	Media	N	Desv. típ.	Suma	% de la suma total
Almería	31,94	32	7,582	1022	3,2%
Cádiz	31,54	146	13,735	4605	14,4%
Córdoba	35,30	82	27,295	2895	9,1%
Granada	39,21	114	72,897	4470	14,0%
Huelva	29,56	41	10,861	1212	3,8%
Jaén	27,41	29	7,651	795	2,5%
Málaga	33,41	97	51,647	3241	10,2%
Sevilla	41,85	327	89,222	13685	42,9%
Total	36,78	868	64,145	31925	100,0%

Tabla J. Número de profesores que asisten según el tipo de Acción Formativa

		Tipo de Acción Formativa					Total	
		Curso	Jornada	Seminario	Especialización	Escuela de Verano o invierno	Talleres	
Nº profesores	9,00	1	1	0	0	0	0	2
	11,00	0	2	1	0	0	0	3
	12,00	1	1	0	0	1	0	3
	13,00	0	0	0	0	1	1	2
	14,00	0	0	0	0	3	0	3
	15,00	6	0	1	0	4	0	11
	16,00	4	0	0	1	5	0	10
	17,00	3	0	0	0	4	0	7
	18,00	0	0	0	0	3	1	4
	19,00	4	0	0	1	5	0	10
	20,00	88	0	1	0	4	6	99
21,00	11	0	0	0	6	1	18	

22,00	6	1	1	1	7	0	16
23,00	9	0	2	0	5	0	16
24,00	4	0	0	0	4	0	8
25,00	25	0	1	0	3	2	31
26,00	7	1	0	0	7	1	16
27,00	10	0	1	0	2	5	18
28,00	25	0	0	1	2	3	31
29,00	16	0	1	4	3	2	26
30,00	221	3	1	9	9	17	260
31,00	32	0	0	2	6	1	41
32,00	32	1	1	2	3	2	41
33,00	9	0	1	2	0	1	13
34,00	14	0	0	0	6	2	22
35,00	15	0	1	0	4	1	21
36,00	4	0	0	0	5	0	9
37,00	7	0	0	2	2	0	11
38,00	3	0	0	2	1	0	6
39,00	12	2	0	2	4	0	20
40,00	1	0	1	0	5	0	7
42,00	1	2	0	0	1	0	4
43,00	1	0	0	0	1	1	3
44,00	2	0	0	0	0	0	2
45,00	1	0	0	0	1	0	2
46,00	0	0	0	0	3	0	3
47,00	0	2	0	0	0	0	2
48,00	1	0	0	0	0	0	1
49,00	0	0	0	0	1	0	1
50,00	4	0	0	0	5	0	9
51,00	1	0	1	0	0	0	2
52,00	2	1	0	0	1	0	4
53,00	1	0	0	0	1	0	2
54,00	1	0	0	0	1	0	2
56,00	0	0	0	0	1	0	1
57,00	0	2	0	0	3	0	5

58,00	0	1	0	0	0	0	1
59,00	0	0	0	0	2	0	2
62,00	1	0	0	0	0	0	1
63,00	0	2	0	0	2	0	4
65,00	0	0	0	0	1	0	1
66,00	0	2	0	0	0	0	2
67,00	0	1	0	0	0	0	1
72,00	0	0	0	0	1	0	1
73,00	0	0	0	0	1	0	1
74,00	0	1	0	0	0	0	1
76,00	0	3	0	0	0	0	3
78,00	0	0	0	0	1	0	1
79,00	0	1	0	0	0	0	1
80,00	1	0	0	0	1	0	2
85,00	0	1	0	0	0	0	1
117,00	0	0	0	0	1	0	1
123,00	0	1	0	0	0	0	1
146,00	0	1	0	0	0	0	1
165,00	0	1	0	0	0	0	1
172,00	0	0	0	0	2	0	2
190,00	0	0	0	0	2	0	2
247,00	0	0	0	0	1	0	1
252,00	0	0	0	0	1	0	1
320,00	0	1	0	0	0	0	1
347,00	0	1	0	0	0	0	1
531,00	0	1	0	0	0	0	1
775,00	0	1	0	0	0	0	1
875,00	0	1	0	0	0	0	1
886,00	0	1	0	0	0	0	1
951,00	0	1	0	0	0	0	1
Total	587	41	15	29	149	47	868

Tabla K: Número de profesores en relación al tipo de actividad formativa

	Tipo de Acción Formativa						TOTAL
	Curso	Jornada	Seminario	Especialización	Escuela de Verano o invierno	Talleres	
9,00	9	9	0	0	0	0	
11,00	0	22	11	0	0	0	
12,00	12	12	0	0	12	0	
13,00	0	0	0	0	13	13	
14,00	0	0	0	0	42	0	
15,00	90	0	15	0	60	0	
16,00	64	0	0	16	80	0	
17,00	51	0	0	0	68	0	
18,00	0	0	0	0	54	18	
19,00	76	0	0	19	95	0	
20,00	1760	0	20	0	80	120	
21,00	231	0	0	0	126	21	
22,00	132	22	22	22	154	0	
23,00	207	0	46	0	115	0	
24,00	96	0	0	0	96	0	
25,00	625	0	25	0	75	50	
26,00	182	26	0	0	182	26	
27,00	270	0	27	0	54	135	
28,00	700	0	0	28	56	84	
29,00	464	0	29	116	87	58	
30,00	6630	90	30	270	270	510	
31,00	992	0	0	62	186	31	
32,00	1024	32	32	64	96	64	
33,00	297	0	33	66	0	33	
34,00	476	0	0	0	204	68	
35,00	525	0	35	0	140	35	
36,00	144	0	0	0	180	0	
37,00	259	0	0	74	74	0	
38,00	114	0	0	76	38	0	

39,00	468	78	0	78	156	0
40,00	40	0	40	0	200	0
42,00	42	84	0	0	42	0
43,00	43	0	0	0	43	43
44,00	88	0	0	0	0	0
45,00	45	0	0	0	45	0
46,00	0	0	0	0	138	0
47,00	0	94	0	0	0	0
48,00	48	0	0	0	0	0
49,00	0	0	0	0	49	0
50,00	200	0	0	0	250	0
51,00	51	0	51	0	0	0
52,00	104	52	0	0	52	0
53,00	53	0	0	0	53	0
54,00	54	0	0	0	54	0
56,00	0	0	0	0	56	0
57,00	0	114	0	0	171	0
58,00	0	58	0	0	0	0
59,00	0	0	0	0	118	0
62,00	62	0	0	0	0	0
63,00	0	126	0	0	126	0
65,00	0	0	0	0	65	0
66,00	0	132	0	0	0	0
67,00	0	67	0	0	0	0
72,00	0	0	0	0	72	0
73,00	0	0	0	0	73	0
74,00	0	74	0	0	0	0
76,00	0	228	0	0	0	0
78,00	0	0	0	0	78	0
79,00	0	79	0	0	0	0
80,00	80	0	0	0	80	0
85,00	0	85	0	0	0	0
117,00	0	0	0	0	117	0
123,00	0	123	0	0	0	0
146,00	0	146	0	0	0	0
165,00	0	165	0	0	0	0
172,00	0	0	0	0	344	0
190,00	0	0	0	0	380	0

	247,00	0	0	0	0	247	0	
	252,00	0	0	0	0	252	0	
	320,00	0	320	0	0	0	0	
	347,00	0	347	0	0	0	0	
	531,00	0	531	0	0	0	0	
	775,00	0	775	0	0	0	0	
	875,00	0	875	0	0	0	0	
	886,00	0	886	0	0	0	0	
	951,00	0	951	0	0	0	0	
	Total	16808	6603	416	891	5898	1309	31925

Tabla L: Frecuencia de acciones formativas según nivel educativo o puesto de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Infantil	54	6,1	6,1	6,1
Primaria	186	21,1	21,1	27,2
Secundaria	193	21,9	21,9	49,1
Directivos	43	4,9	4,9	54,0
Orientadores	8	,9	,9	54,9
Todos	385	43,7	43,7	98,6
PAS	12	1,4	1,4	100,0
Total	881	100,0	100,0	

Tabla M: Media del número de profesores que asiste según tipo de acción formativa

Tipo de Acción Formativa	Media	N	Desv. típ.	Suma	% de la suma total
Curso	28,63	587	6,646	16808	52,6%
Jornada	161,05	41	257,245	6603	20,7%
Seminario	27,73	15	9,946	416	1,3%
Especialización	30,72	29	5,311	891	2,8%
Escuela de Verano o invierno	39,58	149	37,821	5898	18,5%
Talleres	27,85	47	5,246	1309	4,1%
Total	36,78	868	64,145	31925	100,0%

Tabla N: Media del número de profesores que asisten por provincia

Provincia	Media	N	Desv. típ.	Suma	% de la suma total
Almería	31,94	32	7,582	1022	3,2%
Cádiz	31,54	146	13,735	4605	14,4%
Córdoba	35,30	82	27,295	2895	9,1%
Granada	39,21	114	72,897	4470	14,0%
Huelva	29,56	41	10,861	1212	3,8%
Jaén	27,41	29	7,651	795	2,5%
Málaga	33,41	97	51,647	3241	10,2%
Sevilla	41,85	327	89,222	13685	42,9%
Total	36,78	868	64,145	31925	100,0%

Tabla Ñ: Media de colegios participantes

Trimestre en que se realiza la acción formativa	Media	N	Desv. típ.	Suma	% de la suma total
De Enero a Marzo	16,3007	143	45,17354	2331,00	31,0%
De Abril a Junio	10,2778	144	15,42926	1480,00	19,7%
De Julio a Septiembre	6,2237	447	5,93455	2782,00	37,0%
De Octubre a Diciembre	7,1550	129	7,75851	923,00	12,3%
Total	8,7092	863	20,40472	7516,00	100,0%

Tabla O.: Año de comienzo de la acción formativa y Realización de la evaluación

	Realiza evaluación		Total
	No	Sí	
Recuento	2	0	2
1990 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
% del total	0,2%	0,0%	0,2%
Recuento	8	0	8
1991 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
% del total	0,9%	0,0%	0,9%
Recuento	3	33	36
1992 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	8,3%	91,7%	100,0%
% del total	0,3%	3,7%	4,1%
Recuento	29	28	57
1993 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	50,9%	49,1%	100,0%
% del total	3,3%	3,2%	6,5%
Recuento	6	22	28
1994 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	21,4%	78,6%	100,0%
% del total	0,7%	25%	3,2%
Recuento	6	113	119
1995 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	5,0%	95,0%	100,0%
% del total	0,7%	12,8%	13,5%
Recuento	7	231	238
1996 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	2,9%	97,1%	100,0%

	% del total	0,8%	26,2%	27,0%
	Recuento	0	180	180
1997	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	0,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,0%	20,4%	20,4%
	Recuento	0	81	81
1998	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	0,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,0%	9,2%	9,2%
	Recuento	0	107	107
1999	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	0,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,0%	12,1%	12,1%
	Recuento	3	0	3
1982	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,3%	0,0%	0,3%
	Recuento	1	0	1
1983	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%
	Recuento	1	0	1
1984	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%
	Recuento	6	0	6
1985	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,7%	0,0%	0,7%
	Recuento	2	0	2
1986	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,2%	0,0%	0,2%
	Recuento	8	0	8
1988	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,9%	0,0%	0,9%
	Recuento	4	0	4
1989	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,5%	0,0%	0,5%
	Recuento	86	795	881
Total	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	9,8%	90,2%	100,0%
	% del total	9,8%	90,2%	100,0%

		Realiza evaluación		Total
		No	Sí	
Año de comienzo de la acción formativa	Recuento	2	0	2
	1990 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,2%	0,0%	0,2%
	Recuento	8	0	8
	1991 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,9%	0,0%	0,9%
	Recuento	3	33	36
	1992 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	8,3%	91,7%	100,0%
	% del total	0,3%	3,7%	4,1%
	Recuento	29	28	57
	1993 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	50,9%	49,1%	100,0%
	% del total	3,3%	3,2%	6,5%
	Recuento	6	22	28
	1994 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	21,4%	78,6%	100,0%
	% del total	0,7%	25%	3,2%
	Recuento	6	113	119
	1995 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	5,0%	95,0%	100,0%
	% del total	0,7%	12,8%	13,5%
	Recuento	7	231	238
	1996 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	2,9%	97,1%	100,0%
% del total	0,8%	26,2%	27,0%	
Recuento	0	180	180	
1997 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	0,0%	100,0%	100,0%	
% del total	0,0%	20,4%	20,4%	
Recuento	0	81	81	
1998 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	0,0%	100,0%	100,0%	
% del total	0,0%	9,2%	9,2%	
Recuento	0	107	107	
1999 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	0,0%	100,0%	100,0%	
% del total	0,0%	12,1%	12,1%	
Recuento	3	0	3	
1982 % dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%	
% del total	0,3%	0,0%	0,3%	
1983 Recuento	1	0	1	

	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%
	Recuento	1	0	1
1984	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%
	Recuento	6	0	6
1985	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,7%	0,0%	0,7%
	Recuento	2	0	2
1986	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,2%	0,0%	0,2%
	Recuento	8	0	8
1988	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,9%	0,0%	0,9%
	Recuento	4	0	4
1989	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,5%	0,0%	0,5%
	Recuento	86	795	881
Total	% dentro de Año de comienzo de la acción formativa	9,8%	90,2%	100,0%
	% del total	9,8%	90,2%	100,0%

Tabla P: Desglose del profesorado que asiste a las acciones formativas por Provincias

Nº DE PROFESORES POR PROVINCIAS								Total
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	
0	0	0	0	9	0	0	9	
0	0	0	0	11	0	0	22	
0	12	0	0	12	0	0	12	
0	0	0	0	0	0	0	26	
0	0	0	0	0	0	0	42	
0	30	0	0	0	0	15	120	
0	16	0	16	0	0	32	96	
0	34	0	0	0	17	0	68	
0	0	0	0	18	0	0	54	
0	19	0	0	0	19	19	133	
40	380	140	160	20	140	280	820	
0	21	21	0	21	0	147	168	
0	44	44	0	22	22	22	198	
23	69	46	92	46	23	0	69	
24	0	24	24	0	0	0	120	
100	200	25	75	25	75	75	200	
0	78	0	26	26	0	52	234	
27	135	162	54	0	0	54	54	
56	168	252	84	0	0	112	196	
0	58	174	116	0	0	116	290	
180	1290	660	1680	570	240	1140	2040	
31	310	31	62	124	62	155	496	
64	160	160	224	0	0	64	640	
0	132	66	0	66	0	66	99	
34	68	0	102	34	68	34	408	
105	70	0	70	0	35	35	420	
36	36	36	108	0	0	0	108	
0	37	148	37	37	0	37	111	
0	0	76	38	0	0	38	76	
117	78	156	195	0	0	39	195	

0	200	40	0	40	0	0	0
42	0	0	0	0	0	0	126
43	0	0	0	0	0	43	43
0	44	0	0	0	44	0	0
0	90	0	0	0	0	0	0
0	46	0	46	0	0	0	46
0	0	0	0	0	0	0	94
48	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	49	0	0	0	0
0	0	0	0	0	50	0	400
0	0	0	0	0	0	0	102
52	0	0	0	52	0	0	104
0	53	0	53	0	0	0	0
0	108	0	0	0	0	0	0
0	56	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	285
0	0	0	0	0	0	0	58
0	0	0	0	0	0	0	118
0	0	62	0	0	0	0	0
0	63	63	0	0	0	63	63
0	0	0	65	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	132
0	0	0	67	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	72	0
0	73	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	74
0	152	0	0	0	0	0	76
0	78	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	79	0	0	0
0	80	0	0	0	0	0	80
0	0	0	0	0	0	0	85
0	117	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	123
0	0	0	0	0	0	0	146
0	0	165	0	0	0	0	0
0	0	344	0	0	0	0	0

0	0	0	0	0	0	0	380	
0	0	0	0	0	0	0	247	
0	0	0	252	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	0	0	320	
0	0	0	0	0	0	0	347	
0	0	0	0	0	0	531	0	
0	0	0	775	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	0	0	875	
0	0	0	0	0	0	0	886	
0	0	0	0	0	0	0	951	
1022	4605	2895	4470	1212	795	3241	13685	31925

Tabla Q: Asignación de créditos a cursos y seminarios

Duración en horas	Créditos
De 8 a 12	1
De 13 a 17	1,5
De 18 a 22	2
De 23 a 27	2,5
De 28 a 32	3

Tabla R: Audiencia de las Acciones Formativas según nivel educativo o puesto de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Infantil	4	6,1	6,1
Primaria	86	21,1	27,2
Secundaria	93	21,9	49,1
Directivos	43	4,9	54,0
Orientadores	8	,9	54,9
Todos	85	43,7	98,6
PAS	2	1,4	100,0
Total	881	100,0	

Anexo 6: Relación nominal de acciones formativas realizadas

Se presenta en este anexo los cuadros con la relación nominal de los cursos realizados desde el año 1982 hasta el 1999. En esos cuadros se ha recogido el título de cada una de las acciones formativas, la fecha de realización, la localidad, el número de horas, el número de asistentes así como de centros que han participado en la acción formativa. En la mayoría de los casos se han cumplimentado todos los aspectos. Pero hay veces que hay aspectos en blanco. En algunas columnas hay aspectos que aparecen en blanco, pues no consta en los archivos esa información. La columna o aspecto que no se mantiene constante a través de las diferentes épocas, es el de número de colegios que participan en las acciones formativas. Hay periodos en los que no se recoge o se consta esta u otra información en los archivos. Cuando esto ocurre, cuando no hay un dato que no se existe, se ha cumplimentado con S.D, que significa Sin Datos.

Cuadro 2. Descripción acciones formativas FERE-Andalucía 1982 - 1989

AÑO	TÍTULO	FECHA	HORAS	PONENTE	ASISTEN
1982	Aproximación a la Informática, al Ordenador y al Lenguaje Basic	enero	20	Informática	20
	Música para profesores de Preescolar y Ciclo Inicial de EGB.	enero	24	Escuela Superior de Música Sagrada Y de Pedagogía Musical de Madrid	50
	Asignaturas del Ciclo Medio*	nov/dic	20	Universidad	190
1983	Asignaturas del Ciclo Medio*	ene/feb	20	Universidad	190
1984	Relaciones Interpersonales en la Dirección	octubre	24	Universidad de Comillas (Madrid)	35
1985	Formación de tutores en EGB y BUP	septiembre	24	Universidad de Comillas	20
	Creatividad y Técnicas de la enseñanza Religiosa	febrero	12	Universidad	
	Informática básica	julio	20	Universidad	20
	Practicar de Laboratorio 2ª Etapa de EGB	julio	20	Universidad	19
	Reforma del Ciclo Superior de EGB	julio	20	Universidad	50
	Talleres Creativos para la Escuela del Tiempo Libre	julio	20	Universidad	30
1986	Dramatización Infantil	julio	20	Universidad	50
	Aproximación a la informática, el Ordenador y el Lenguaje Basic	julio	20	Universidad	20
1987	No consta la realización de ninguna acción formativa				
1988	Educación física y juegos preescolar	julio	25	Universidad de Comillas	
	Didáctica de la ortografía y talleres de escritura	julio	25	Universidad de Comillas	
	Didáctica de la lectura y comentario de texto	julio	25	Universidad de Comillas (
	Técnicas de programación por departamentos	julio	25	Universidad de Comillas	
	Dramatización infantil	julio	25	Universidad de Comillas	
	Modificación de la conducta en el aula	julio	25	Universidad de Comillas	
	Palabra movimiento y música en preescolar y ciclo inicial	julio	25	Universidad de Comillas	
	Iniciación al lenguaje LOGO	julio	30	Universidad de Comillas	
1989	Educación física y juegos en el ciclo medio	julio	25	Universidad de Comillas	
	Comprensión escrita y vocabulario	julio	25	Universidad de Comillas	
	LOGO: un lenguaje para la escuela	julio	25	Universidad de Comillas	
	Pastoral y catequesis de la Primera Comunión.	julio	25	Universidad de Comillas	

Cuadro 3: Descripción de las acciones formativas FERE-Andalucía 1990-1999

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1990	Religión y valores en Educación Infantil	julio	Sevilla	12	Sin Datos (en adelante S.D.)	21
	Distribución curricular en la Reforma en Secundaria	julio	Sevilla	12	S.D.	32

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1991	La lectoescritura	julio	Sevilla	12	S.D.	37
	Informática para profesores	julio	Sevilla	12	S.D.	38
	El Proyecto Educativo	julio	Sevilla	12	S.D.	26
	El área de matemáticas en la LOGSE	julio	Sevilla	12	S.D.	33
	El área de educación artística: recursos y juegos	julio	Sevilla	12	S.D.	34
	La programación de aula	julio	Sevilla	12	S.D.	31
	¿Cómo quedan las ciencias naturales en la LOGSE?	julio	Sevilla	12	S.D.	36
	La Religión en Primaria	diciembre	Sevilla	12	S.D.	43

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1992	Seminario permanente teórico-práctico de diseños curriculares de educación primaria. Ciclo I.	febrero-mayo	Sevilla	36	S.D.	51
	Formación directivos. Incidencia de la reforma en los centros.	enero	Sevilla	20	S.D.	59
	Jornada la expresión oral y escrita.	mayo	Sevilla	20	S.D.	30
	Educación desde lo positivo, educar en valores.	julio	Sevilla	30	S.D.	50
	Diseño curricular base de música en Educación Primaria.	julio	Sevilla	30	S.D.	31
	Logopedia.	julio	Sevilla	30	S.D.	24
	La secundaria obligatoria: ocho años de experimentación.	julio	Sevilla	30	S.D.	35
	Expresión oral y escrita en la reforma educativa.	julio	Sevilla	30	S.D.	34
	Psicomotricidad y escuela	julio	Sevilla	30	S.D.	21
	El diseño curricular base y las matemáticas. El papel del profesor.	julio	Sevilla	30	S.D.	22
	Serie Assistant: paquete integrado de la escuela para uso personal y para usarlo con el alumnado.	julio	Sevilla	30	S.D.	26
	Jornada sobre diseños curriculares del centro.	julio	Sevilla	12	S.D.	66
	Diseño curricular de religión de educación primaria.	diciembre	Sevilla	12	S.D.	57
	Jornada el diseño curricular.	junio	Cádiz	15	S.D.	76
	Diseño curricular base de lengua española en ESO.	julio	Cádiz	25	S.D.	30

1992	Por el color de la música.	julio	Cádiz	25	S.D.	40
	WordPerfect.	julio	Cádiz	25	S.D.	40
	Proyecto de centro. Proyecto curricular.	octubre diciembre	Córdoba	24	S.D.	172

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1993	Seminario permanente para directivos y equipos directivos.	febrero-mayo	Sevilla	56	20	32
	La evaluación.	diciembre	Sevilla	30	11	17
	Música en la escuela (2ª parte).	diciembre	Sevilla	30	9	13
	Encuentro sobre el proyecto curricular de centro.	marzo	Sevilla	30	26	35
	Música en la escuela.	junio-julio	Sevilla	30	20	50
	Diseño curricular de ciclo y aula en la educación primaria.	junio-julio	Sevilla	30	10	17
	Educación desde lo positivo. Educar en los valores desde la perspectiva de las finalidades educativas.	junio-julio	Sevilla	30	12	34
	Iniciación a las técnicas logopedia.	junio-julio	Sevilla	30	16	39
	Teórico-práctico de psicomotricidad.	junio-julio	Sevilla	30	15	39
	Lenguaje hoy: aproximación a una didáctica renovadora del área de lengua y literatura.	junio-julio	Sevilla	30	11	29
	El lenguaje oral en la Educación Primaria.	junio-julio	Sevilla	30	7	18
	El diseño curricular en la ESO: principales implicaciones.	junio-julio	Sevilla	30	12	22
	Introducción a los diseños curriculares en eso. Criterios de aplicación del D.C. de lengua y literatura.	junio-julio	Sevilla	30	10	14
	Informática.	junio-julio	Sevilla	30	11	29
	Encuentro de directores y equipo directivo.	enero	Sevilla	30	43	57
	Seminario permanente para directivos y equipos directivos-2.	mayo	Sevilla	56	20	32
	La evaluación en el nuevo sistema educativo.	abril	Córdoba	12	92	165
	El reglamento de organización y funcionamiento.	abril	Córdoba	8	23	30
	Jornada educación primaria. Proyecto curricular de centro, área y UU.DD.	mayo	Córdoba	12	47	63
	Encuentro: programación de aula para la ESO.	marzo-abril	Huelva	25	19	33
	Encuentro: informática.	marzo	Huelva	25	11	23
	Encuentro: estructura y orientación de la eso.	mayo-junio	Huelva	25	14	40
	Seminario: aspectos jurídicos, generales en la gestión de los centros docentes.	febrero-abril	Sevilla	40	9	11

1993	Enseñanza Secundaria Obligatoria.	octubre	Almería	22	S.D.	S.D.
	Evaluación.	abril	Granada	20	S.D.	S.D.
	Evaluación en Primaria.	abril	Huelva	10	S.D.	S.D.
	Formación de directivos.	enero	Sevilla	8	S.D.	S.D.
	Reforma: evaluación en la educación primaria.	febrero-marzo	Sevilla	25	S.D.	S.D.
	Enfoque pedagógico de la dirección escolar según la LOGSE.	febrero-abril	Sevilla	40	S.D.	S.D.
	Diseño curricular base en la eso	julio	Cádiz	20	S.D.	S.D.
	Lengua en la eso.	mayo	Granada	20	S.D.	S.D.
	La lengua y literatura en la eso.	julio	Granada	25	S.D.	S.D.
	Propuesta curricular: el color en el aula.	julio	Cádiz	25	S.D.	S.D.
	La educación sexual en la reforma.	julio	Cádiz	25	S.D.	S.D.
	Participación de los padres en los centros educativos.	junio	Granada	8	S.D.	S.D.
	Proyecto curricular de centro y los Proyectos curriculares.	julio	Granada	25	S.D.	S.D.
	Jornada de pastoral educativa.	marzo	Sevilla	15	S.D.	S.D.
	Jornada proyecto curricular en la ESO y finalidades educativas-1.	enero	Granada	20	S.D.	S.D.
	WordPerfect.	julio	Granada	20	S.D.	S.D.
	Seminario sobre la plástica.	mayo	Granada	30	S.D.	S.D.
	La expresión plástica en primaria.	julio	Granada	25	S.D.	S.D.
	El área de matemáticas en primaria.	julio	Granada	25	S.D.	S.D.
	La acción tutorial en la LOGSE.	julio	Granada	25	S.D.	S.D.
	Evaluación y promoción del alumnado en clave de reforma educativa.	julio	Granada	25	S.D.	S.D.
	Actividad física.	julio	Málaga	10	S.D.	S.D.
	Iniciación a la lectura comprensiva de la Biblia.	julio	Málaga	30	S.D.	S.D.
	Iniciación a las técnicas de logopedia.	julio	Málaga	30	S.D.	S.D.
	Orientación y acción tutorial.	julio	Málaga	30	S.D.	S.D.
	Educación Física en la LOGSE.	julio	Málaga	30	S.D.	S.D.
	La nueva evangelización.	junio	Sevilla	3	S.D.	S.D.
	Seminario: informática.	junio	Huelva	10	S.D.	S.D.
	Informática.	julio	Huelva	12	S.D.	S.D.
	Seminario: diseño curricular en la ESO	marzo	Sevilla	30	S.D.	S.D.

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1994	El proyecto curricular en la Educación Primaria.	noviembre	Sevilla	26	23	35
	Una alternativa en la didáctica de las matemáticas.	noviembre	Sevilla	24	14	16
	El área de idiomas: el inglés en la ESO.	noviembre	Sevilla	24	17	31
	Nociones básicas de Pedagogía y Psicología.	noviembre	Sevilla	30	5	9
	Área de tecnología en la ESO.	noviembre	Granada	30	7	24
	Jornada de pastoral educativa: La escuela católica, comunidad eclesial.	marzo	Sevilla	20	121	347
	Pedagogía musical en la Educación Primaria.	julio	Sevilla	30	12	28
	La enseñanza de la lectoescritura.	julio	Sevilla	30	23	39
	Profundización en psicomotricidad.	julio	Sevilla	30	7	14
	Ejes transversales y educación en valores.	julio	Sevilla	30	8	22
	Inglés en la Educación Primaria.	julio	Sevilla	30	23	36
	La acción tutorial en la LOGSE.	julio	Sevilla	30	17	34
	La utilización de los medios audiovisuales en el aula.	julio	Sevilla	30	8	19
	La Educación Física en la LOGSE	julio	Sevilla	30	13	22
	La informática en el ámbito educativo.	julio	Sevilla	30	15	25
	El área de tecnología en la ESO.	julio	Sevilla	30	22	36
	Adaptaciones curriculares.	julio	Sevilla	30	22	36
	Dificultades de aprendizaje del alumnado.	julio	Sevilla	30	21	34
	Las ciencias de la naturaleza en la ESO.	julio	Sevilla	30	15	26
	Proyecto curricular de Secundaria.	julio	Sevilla	30	23	30
	El área de ciencia naturales en la ESO.	octubre	Sevilla	27	11	20
	Jornada diseño curricular de tercer ciclo.	marzo	Huelva	12	9	22
	Diseño curricular de tercer ciclo.	julio	Cádiz	20	34	78
	Matemáticas en la ESO.	julio	Cádiz	20	14	27
	Educación Física en la Educación Primaria.	julio	Cádiz	20	28	32
	Técnica y procedimiento para aprender a leer . La bruja y yo.	julio	Cádiz	20	26	54
	Animación a la lectura	diciembre	Sevilla	S.D.	S.D.	S.D.

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1995	Diseño curricular de Enseñanza Secundaria.	julio	Almería	30	4	43
	La educación para la salud en los centros docentes.	julio	Almería	25	5	39
	Programa de enriquecimiento instrumental. I.	septiembre	Almería	25	7	32
	Programa de enriquecimiento instrumental II	octubre-noviembre	Almería	25	9	48
	Informática. WordPerfect.	febrero-marzo	Almería	30	6	23
	Adaptaciones curriculares.	julio	Cádiz	25	11	32
	Evaluación en la Educación Primaria y en la Secundaria.	julio	Cádiz	25	5	30
	Educación musical aplicada a la escuela.	julio	Cádiz	25	7	30
	Ejes transversales en Educación Primaria y ESO.	julio	Cádiz	25	10	23
	Música, ritmo, folklore y psicomotricidad.	julio	Cádiz	25	5	30
	Respuestas a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones en el alumnado.	julio	Cádiz	25	4	20
	WordPerfect para Windows. Aplicaciones prácticas.	julio	Cádiz	25	7	20
	Acción tutorial.	julio	Cádiz	25	11	30
	Atención a la diversidad.	julio	Cádiz	30	11	31
	Diseño curricular de ESO.	julio	Cádiz	25	11	30
	Gestión y desarrollo de los recursos humanos en centros educativos.	septiembre	Cádiz	25	8	30
	Metodología del inglés en Educación Primaria y ESO.	septiembre	Cádiz	25	13	31
	Informática: Sistema Operativo dos, Base de Datos, Procesador de Textos.	septiembre	Cádiz	25	1	20
	Educación Física.	julio	Córdoba	30	15	28
	Inglés. desde la práctica a la unidad didáctica.	julio	Córdoba	25	10	28

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1995	Didáctica de la Lengua y Literatura en la reforma.	julio	Córdoba	30	10	28
	Departamento de orientación.	julio	Córdoba	20	2	32
	Enseñanzas transversales y proyecto curricular.	julio	Córdoba	25	10	28
	Diversificación curricular.	septiembre	Córdoba	20	8	30
	Evaluación de la reforma y de los centros.	septiembre	Córdoba	30	4	20
	La educación tecnológica en la ESO.	septiembre	Córdoba	30	9	28
	Música para jugar.	septiembre	Córdoba	30	12	30
	Obtención de la DEI (Infantil y Primaria).	septiembre	Córdoba	25	6	30
	Obtención de la DEI(ESO y Bachillerato).	septiembre	Córdoba	20	7	28
	Diseño curricular de ESO.	junio-septiembre	Granada	30	4	30
	Las Ciencias Naturales en la ESO.	junio-septiembre	Granada	30	9	30
	Educación Física.	septiembre	Granada	25	9	32
	Formación de equipos directivos de la ESO.	septiembre	Granada	25	6	32
	Nueva pedagogía y la implantación de los diseños curriculares.	septiembre	Granada	25	11	39
	El área de tecnología en la ESO.I.	septiembre	Granada	30	10	20
	El área de tecnología en la ESO.II.	septiembre	Granada	30	7	20
	Educación plástica y visual en la ESO.	septiembre	Granada	25	8	27
	Lengua y Literatura en la ESO.	septiembre	Granada	30	9	29
	Taller sobre modificabilidad cognitiva y enriquecimiento instrumental.	septiembre	Granada	40	8	32
	Informática. WordPerfect.	septiembre	Granada	30	7	20
Acción tutorial.	septiembre	Granada	20	5	30	
Departamento de orientación.	septiembre	Granada	25	4	30	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1995	Informática: sistema operativo y windows.	octubre	Granada	30	8	23
	Técnicas de estudio.	octubre	Granada	20	6	29
	Adaptaciones curriculares.	septiembre	Huelva	25	4	31
	Técnicas de estudio.	noviembre	Huelva	25	8	34
	Tecnología en la ESO.	julio	Jaén	30	6	19
	Los ejes transversales.	septiembre	Jaén	25	6	25
	La evaluación educativa, procesual e institucional.	septiembre	Jaén	25	4	17
	Educación musical aplicada a la escuela.	septiembre	Jaén	25	5	25
	Seguimiento del Proyecto Curricular de Primaria y su Evaluación.	octubre-noviembre	Jaén	30	7	31
	Juegos musicales del despertar auditivo.	septiembre	Málaga	20	8	27
	Proyecto Curricular en la ESO.	septiembre	Málaga	20	10	28
	Adaptaciones Curriculares.	septiembre	Málaga	20	10	28
	Formación de tutores.	septiembre	Sevilla	25	9	31
	Departamento de orientación.	julio	Sevilla	25	1	30
	Taller de matemáticas en la ESO.	septiembre-marzo 96	Sevilla	25	12	29
	Taller de Ciencias Naturales en la ESO.	septiembre-marzo 96	Sevilla	25	11	30
	Taller de Lengua en la ESO.	septiembre-marzo 96	Sevilla	25	13	30
	Taller de Tecnología en la ESO.	septiembre-marzo 96	Sevilla	25	18	30
	Taller de idioma moderno.	septiembre-marzo 96	Sevilla	25	8	30
	Proyecto Curricular en la ESO.	julio	Sevilla	25	10	30
Obtención de la DEI.	septiembre	Sevilla	30	13	30	
El juego en la Educación Infantil: una alternativa a la ludoteca.	junio	Sevilla	25	7	30	
La atención a la diversidad.	julio	Sevilla	25	3	20	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1995	Trabajos manuales: marroquinería y enología.	julio	Sevilla	25	6	20
	Teología: religión y cultura.	julio	Sevilla	25	9	20
	La enseñanza religiosa escolar en la Educación Infantil y Primaria.	septiembre	Sevilla	30	4	30
	Retos del profesorado ante la LOGSE.	septiembre	Sevilla	20	1	29
	Función motivadora del profesorado.	octubre-noviembre	Sevilla	25	4	32
	Multimedia (3D Estudio).	octubre	Sevilla	50	7	19
	Los procesos de enseñanza aprendizaje.	octubre-febrero 96	Sevilla	40	5	31
	Programa de mejora cognitiva en el curriculum escolar.	septiembre	Sevilla	25	2	28
	Programa de enriquecimiento instrumental.	septiembre	Sevilla	40	4	32
	Evaluar en Educación Secundaria.	septiembre	Sevilla	25	3	30
	Aprendizaje significativo	diciembre	Sevilla	20	4	35
	El proceso de enseñanza: problemas de aprendizaje.	septiembre-marzo 96	Sevilla	20	3	28
	Informática: la nueva tecnología aplicada a la educación.	julio	Sevilla	25	9	20
	Tratamiento de textos: WordPerfect para Windows.	septiembre	Sevilla	40	9	25
	Gestión y desarrollo de los recursos humanos en centros educativos.	octubre	Sevilla	40	13	32
	Orientación académico profesional y acción tutorial.	octubre	Sevilla	25	12	29
	Nociones básicas de cultura general, de pedagogía y psicología evolutiva e higiene y alimentación para el tratamiento del alumnado.	octubre	Sevilla	25	13	29
	Seguimiento del Proyecto Curricular de Primaria y su evaluación.	noviembre	Sevilla	25	15	33
Seguimiento del Proyecto Curricular de la ESO y su evaluación.	noviembre	Sevilla	25	16	35	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1995	Comunicaciones I.	septiembre	Málaga	20	2	30
	Programación en "C".	septiembre	Málaga	40	2	20
	Gestión software (CLIPPER) y redes locales.	noviembre	Málaga	50	3	20
	Microcontroladores I.	octubre	Málaga	40	2	20
	Tecnología del frío, calor y aire acondicionado.	septiembre	Málaga	50	4	21
	Jornada sobre los Temas Transversales. Educación en valores y reforma educativa.	enero	Sevilla	16	29	85
	Jornada sobre la evaluación educativa, procesual e institucional en la Educación Secundaria Obligatoria.	febrero	Sevilla	16	22	47
	Música para jugar.	julio	Sevilla	30	20	42
	El profesor de religión en la Primaria: del PCC a la UU.DD.	julio	Sevilla	30	13	30
	Dramatización en el área de educación artística en Primaria.	julio	Sevilla	30	8	23
	Taller de tecnología en la ESO.	julio	Sevilla	30	17	19
	Principios de intervención educativa en la enseñanza de la lengua y literatura en la ESO.	julio	Sevilla	30	12	25
	El área de ciencias sociales en la ESO.	julio	Sevilla	30	9	21
	PC en la ESO y Bachillerato.	julio	Sevilla	30	8	21
	WordPerfect para Windows.	julio	Sevilla	30	14	31
	Liderazgo, dirección pedagógica y gestión de los centros docentes en el marco de la reforma educativa.	julio	Sevilla	30	11	21
	Jornada sobre formación en reforma LOGSE.	julio	Sevilla	25	1	39
	Jornada sobre la reforma en ESO y su problemática en el centro educativo.	julio	Sevilla	25	1	42
	WordPerfect. El procesador de textos y su aplicación en el aula.	febrero	Huelva	16	5	9
	Jornada sobre la Educación Física en Primaria.	febrero	Huelva	20	8	11

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº centros	Asisten
1995	Dificultades de aprendizaje, refuerzo pedagógico y adaptaciones curriculares en la ESO.	enero-mayo	Sevilla	30	11	28
	Orientación y tutoría en Primaria y Secundaria.	febrero-marzo	Málaga	30	4	16
	Del PC a la programación de aula en la ESO.	febrero	Málaga	30	4	16
	Área de tecnología en la ESO.	octubre	Sevilla	30	15	29
	Gestión y desarrollo de recursos humanos en centros educativos.	octubre	Sevilla	40	13	32
	Educación musical para Primaria.	septiembre	Almería	25	3	34
	Jornada sobre la identidad del educador cristiano.	marzo	Granada	20	153	775

!

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	Introducción al diseño curricular de lengua castellana y literatura en la ESO.	enero-febrero	Almería	30	10	27
	Introducción al diseño curricular de matemáticas en la ESO.	enero-febrero	Almería	30	8	28
	Educación musical para primaria.	enero-febrero	Almería	25	6	35
	Evaluación y calidad educativa	enero	Granada	25	4	36
	Evaluación y calidad educativa	enero	Granada	25	3	30
	Evaluación en el marco de la reforma.	enero	Málaga	20	7	29
	Uso didáctico de la calculadora.	enero-febrero	Sevilla	25	4	32
	Nuevas tecnologías aplicadas a la gestión de los centros educativos.	enero	Sevilla	40	12	20
	Ejes transversales: educación para la salud y educación sexual.	febrero	Sevilla	25	9	31
	Comunicaciones II.	enero	Málaga	40	2	30
	Microcontroladores II.	enero	Málaga	50	3	20
	Diseños de sistemas operativos en tiempo real (sotir-51).	febrero	Málaga	50	2	20
	Jornada de pastoral educativa: educamos desde una escuela abierta. ¡Atentos a la vida!.	marzo	Sevilla	20	211	875
	Informática: WordPerfect.	marzo	Almería	30	3	30
	Nueva pedagogía y la implantación de los diseños curriculares.	febrero	Granada	25	7	39
	Psicomotricidad.	junio	Almería	30	7	30
	Adaptaciones curriculares.	junio	Almería	30	5	36
	El área de tecnología en la ESO.	mayo-junio	Almería	30	9	24
	Programa de enriquecimiento instrumental-3.	septiembre	Almería	30	7	39
	Programa de enriquecimiento instrumental -4.	noviembre	Almería	30	7	39
	Introducción al procesador de textos bajo entorno Windows.	abril-mayo	Almería	30	1	28
	Aplicaciones informáticas para educadores.	octubre-noviembre	Almería	30	2	20
	Entorno Windows.	octubre-noviembre	Almería	30	2	20
	Los medios de comunicación en el aula.	julio	Cádiz	30	4	35
	El Proyecto Curricular en la ESO.	julio	Cádiz	30	5	30
	Los temas transversales en el área de religión.	septiembre	Cádiz	30	6	27
	El área de tecnología en la ESO: el aprendizaje por descubrimiento.	septiembre	Cádiz	30	9	28
	Aplicaciones informáticas en las áreas.	julio	Cádiz	30	4	20
	Didáctica de las áreas en Educación Primaria.	octubre – marzo	Cádiz	30	6	30
	Didáctica de las áreas en Secundaria.	octubre-marzo	Cádiz	30	6	30
	Metodología en la reforma.	julio	Cádiz	30	10	30
	Atención a la diversidad. Programa de garantía social.	julio	Cádiz	30	7	30
Dinámicas de grupo en el aula.	julio	Cádiz	30	12	31	
Multimedia: imagen y sonido mediante el ordenador.	julio	Cádiz	30	2	19	
Unidades didácticas.	septiembre	Cádiz	30	1	53	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	Animación a la lectura.	septiembre	Cádiz	30	1	30
	Técnicas de estudio.	septiembre	Cádiz	30	5	30
	Hardware para enseñar: imagen y sonido.	septiembre	Cádiz	30	1	26
	Tercer nivel de concreción curricular.	septiembre	Cádiz	30	5	30
	La evaluación.	septiembre	Cádiz	30	2	34
	Acción tutorial.	septiembre	Cádiz	30	1	33
	Programa de enriquecimiento instrumental.	julio	Cádiz	40	9	30
	Evaluación en Primaria.	julio	Cádiz	30	7	29
	Proyecto curricular en primer ciclo de ESO.	julio	Cádiz	30	14	29
	Tecnología en la ESO.	julio	Cádiz	30	20	31
	La música en el curriculum de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.	julio	Cádiz	30	11	27
	Programación de aula en Educación Primaria.	julio	Cádiz	30	8	30
	La evaluación en la ESO.	julio	Cádiz	30	12	30
	Diseño curricular de inglés en la ESO.	julio	Cádiz	30	13	28
	El profesor mediador en enseñanzas medias.	julio	Cádiz	30	10	28
	Problemas de aprendizaje en Educación Primaria.	julio	Cádiz	30	10	28
	Gestión y desarrollo de recursos humanos en centros educativos.	octubre	Cádiz	40	15	31
	Introducción a MS-DOS y WordPerfect.	septiembre	Cádiz	30	2	26
	La acción tutorial.	octubre	Cádiz	20	3	39
	Ejes transversales en Primaria y ESO .	septiembre	Cádiz	20	3	45
	Diseño curricular de ESO.	julio	Cádiz	20	4	37
	Los juegos y deportes alternativos adaptados a la escuela.	julio	Cádiz	20	5	54
	Creatividad e imaginación en la enseñanza del inglés.	julio	Cádiz	20	9	15
	Seguridad, salud e higiene para personal no docente en los centros educativos.	julio	Cádiz	30	3	17
	Educación musical activa.	julio	Cádiz	20	7	26
	Programación de aula en Educación Infantil.	octubre	Cádiz	30	13	27
	Psicomotricidad y rincones en Educación Infantil.	julio	Cádiz	30	18	32
	Adaptaciones curriculares en Educación Primaria.	julio	Cádiz	30	6	13
	Técnicas de animación a la lectura.	julio	Cádiz	30	6	23
	Diseño curricular de religión en Secundaria.	julio	Cádiz	30	4	12
	Informática básica para profesores. WP para Windows.	julio	Cádiz	30	7	27
	Las adaptaciones curriculares en Secundaria.	julio	Cádiz	30	7	17
	La evaluación en Secundaria.	julio	Cádiz	30	11	31
	La acción tutorial en Secundaria.	julio	Cádiz	30	6	16
Taller de Ciencias Naturales en la ESO.	julio	Córdoba	20	13	27	
Taller de Ciencias Sociales en la ESO.	julio	Córdoba	20	10	27	
Taller de Matemáticas en la ESO.	julio	Córdoba	20	11	27	
Taller de Lengua Española en la ESO.	julio	Córdoba	20	13	27	
Taller de Tecnología en ESO.	julio	Córdoba	20	13	27	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	Acción tutorial.	julio	Córdoba	20	9	27
	Taller de plástica en Educación Primaria.	julio	Córdoba	20	10	28
	Adaptaciones curriculares en Primaria.	julio	Córdoba	20	7	33
	Obtención de la DEI en Infantil y Primaria.	septiembre	Córdoba	30	10	30
	Formación teológico-catequética de los profesores de Religión	marzo	Córdoba	20	3	62
	Taller sobre elaboración del Proyecto Curricular en la ESO.	junio	Córdoba	20	3	28
	Del Proyecto Curricular a la UU.DD.	marzo	Córdoba	40	1	29
	Finalidades Educativas-I.	junio	Córdoba	20	1	29
	El Proyecto de centro, el Proyecto Curricular y ROF.	enero-junio	Córdoba	40	1	29
	Iniciación a la informática educativa.	abril-mayo	Córdoba	40	1	20
	Acción tutorial.	septiembre	Córdoba	20	3	32
	Elaboración y desarrollo de UU.DD.	julio	Granada	30	2	30
	Ejes transversales.	junio	Granada	20	2	30
	Diseño curricular de la ESO.	junio-octubre	Granada	40	4	30
	Programación de aula.	septiembre	Granada	30	2	30
	Informática: WordPerfect.	septiembre	Granada	40	5	32
	La expresión plástica y manualidades en educación primaria.	septiembre	Granada	20	7	30
	Plan de evaluación del centro. Profesores y alumnos.	noviembre	Granada	40	2	30
	Evaluación y calidad educativa.	septiembre	Granada	20	2	30
	Adaptaciones curriculares.	septiembre	Granada	30	1	32
	Criterios de evaluación y promoción.	septiembre	Granada	20	4	35
	Tutoría y desarrollo curricular.	noviembre	Granada	20	1	30
	Sistema operativo Windows y sus aplicaciones al Proyecto Curricular de Centro.	noviembre	Granada	30	5	30
	Plan de evaluación del centro.	octubre	Granada	20	3	32
	Motivación escolar.	octubre	Granada	30	2	31
	Proyecto Curricular de centro: Bachillerato.	junio	Granada	20	2	30
	El Proyecto Curricular de centro en los ciclos formativos de formación profesional específica.	julio	Granada	30	1	28
	Adaptaciones curriculares.	octubre	Granada	20	5	30
	Refuerzo educativo y departamento de orientación.	septiembre	Granada	40	4	30
	Formación de equipos directivos.	julio	Granada	30	1	30
	Método cuisiniere.	septiembre	Granada	40	6	30
	Evaluación y calidad educativa.	septiembre	Granada	30	6	28
	Expresión plástica y manualidades.	septiembre	Granada	20	8	30
	Elaboración y desarrollo de UU.DD.	septiembre	Granada	30	4	30
	Taller de astronomía.	septiembre	Granada	20	4	30
	Reeducación del lenguaje.	octubre	Granada	20	7	30
	Educación musical y ritmo en primaria.	noviembre	Granada	20	5	30
	Refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.	octubre	Granada	20	8	30
	Religión en la ESO.	septiembre	Granada	30	5	30
	Personal de administración y servicios de los centros.	septiembre	Granada	30	8	30
Como motivar el lenguaje del niño. Juegos y papel del profesor.	septiembre	Granada	40	5	30	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	Enseñanzas transversales y proyecto curricular.	septiembre	Granada	20	2	30
	La lengua inglesa en Primaria y ESO.	septiembre	Granada	30	6	34
	Educación Física y psicomotricidad.	septiembre	Granada	20	4	30
	La educación religiosa en Infantil y Primaria.	octubre	Granada	30	5	30
	El área de tecnología en la ESO.I.	agosto-septiembre	Granada	30	12	20
	El área de tecnología en la ESO.II.	septiembre	Granada	30	16	20
	Dinámicas de grupo.	septiembre	Huelva	20	1	30
	Acción tutorial.	junio	Huelva	20	1	30
	Pastoral educativa escolar.	septiembre	Huelva	20	1	30
	Programación del eje transversal.	junio	Huelva	20	3	30
	Diversificación curricular.	noviembre	Huelva	20	3	30
	Formación psicopedagógica del PAS.	abril-mayo	Huelva	20	5	18
	Dinámica de grupo.	septiembre	Huelva	20	1	30
	Procesador de textos para el aula.	noviembre	Huelva	20	2	21
	Proyecto curricular: pautas de elaboración.	mayo-junio	Huelva	20	2	26
	Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria.	septiembre	Huelva	20	2	30
	Los medios de comunicación al servicio de la escuela.	septiembre	Huelva	30	3	33
	El perfil del profesor de la reforma en un centro católica.	enero-febrero	Huelva	30	1	30
	Orientación y acción tutorial.	octubre-diciembre	Jaén	20	1	30
	La música en la ESO.	septiembre	Jaén	20	6	30
	El proyecto curricular en la ESO.	julio	Jaén	20	4	30
	La orientación y la acción tutorial.	septiembre	Jaén	20	3	35
	Modificabilidad cognitiva y enriquecimiento instrumental (PEI).	junio-septiembre	Jaén	40	3	30
	La tecnología en la ESO.	septiembre	Jaén	30	9	30
	La evaluación en la ESO.	junio	Jaén	20	2	25
	Informática: manejo del ordenador.	abril-mayo	Jaén	20	1	22
	Los ciclos formativos de grado medio.	junio	Jaén	20	2	30
	Elementos de la UU.DD y su elaboración.	noviembre-diciembre	Jaén	20	1	30
	Los Bachilleratos: estructura y organización.	octubre-noviembre	Jaén	20	1	30
	La ERE en Educación Primaria.	septiembre	Jaén	20	9	44
	La evaluación en el marco de la reforma.	septiembre	Málaga	30	1	39
	Evaluar en la reforma.	octubre	Málaga	30	5	30
	Música en la escuela.	noviembre	Málaga	30	3	30
	Acción tutorial.	octubre	Málaga	30	4	27
Estimulación precoz.	noviembre	Málaga	30	5	20	
Matemáticas en la Educación Infantil y Primaria.	octubre	Málaga	30	2	30	
Tecnología en la ESO.	octubre	Málaga	30	3	30	
Ética y ejes transversales en ESO y Bachillerato.	noviembre	Málaga	30	1	30	
Taller de lenguaje.	septiembre	Málaga	30	2	32	
Correlación y prevención de trastornos logopédicos en los profesores.	septiembre	Málaga	20	1	30	
Prevención de estrés en el profesorado.	septiembre	Málaga	30	2	30	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	Síndrome amotivacional.	noviembre	Málaga	30	3	30
	Estrategia de razonamiento aplicada a las matemáticas en la Educación Secundaria.	julio	Málaga	30	1	30
	Presupuesto y previsiones en los centros educativos.	noviembre-diciembre	Málaga	30	1	30
	El inglés y la informática: nuevas técnicas pedagógicas.	septiembre	Málaga	40	2	21
	Redes locales y comunicaciones.	noviembre	Málaga	30	1	21
	Herramientas y lenguaje de cuarta generación.	octubre	Málaga	40	1	19
	Didáctica de las Ciencias Experimentales.	septiembre	Málaga	20	2	20
	Didáctica de la Educación Física.	septiembre	Málaga	20	1	26
	Didáctica de las Ciencias Sociales.	septiembre	Málaga	20	2	21
	Curso de informática: WordPerfect 6.0 Windows.	mayo	Sevilla	20	2	28
	Elaboración de adaptaciones curriculares en Secundaria.	octubre-diciembre	Sevilla	20	1	30
	Uso didáctico de medios audiovisuales e iniciación a la informática.	octubre-noviembre	Sevilla	20	1	25
	Elaboración del Proyecto Curricular del segundo ciclo de Educación Infantil	junio	Sevilla	30	11	30
	El área de Tecnología en la ESO: el aprendizaje por descubrimiento.	junio	Sevilla	30	10	30
	Área de Religión en Primaria.	septiembre	Sevilla	40	12	34
	Los temas transversales en el área de Religión.	septiembre	Sevilla	30	7	30
	La informática en el ámbito educativo.	julio	Sevilla	30	5	20
	Teología: síntesis de la fe cristiana.	septiembre	Sevilla	40	7	30
	La tutoría en el marco de la reforma.	septiembre	Sevilla	30	5	30
	Propuestas para la integración en el currículum de los medios de comunicación en el aula.	septiembre	Sevilla	30	3	30
	El Proyecto Curricular en la ESO.	septiembre	Sevilla	30	8	30
	Área de religión en Primaria.	septiembre	Sevilla	40	12	34
	Técnicas de estudio.	septiembre	Sevilla	30	4	32
	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	septiembre	Sevilla	30	3	32
	Elaboración de adaptaciones curriculares en Secundaria.	septiembre	Sevilla	30	4	34
	Uso didáctico de medios audiovisuales e iniciación a la informática.	junio-julio	Sevilla	40	5	21
	Elaboración del Proyecto Curricular del segundo ciclo de Educación Infantil.	octubre	Sevilla	40	4	20
	El área de tecnología en la ESO: el aprendizaje por descubrimiento.	septiembre	Sevilla	40	3	20
	Los temas transversales en el área de religión.	septiembre	Sevilla	30	6	30
	La informática en el ámbito educativo.	junio	Sevilla	20	11	33
Teología: síntesis de la fe cristiana.	septiembre	Sevilla	20	3	39	
La tutoría en el marco de la reforma.	septiembre	Sevilla	40	2	34	
Propuestas para la integración en el currículum de los medios de comunicación	octubre	Sevilla	20	1	35	

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	La agresividad en la escuela.	septiembre	Sevilla	20	4	35
	Elaboración del Proyecto de evaluación en Primaria.	septiembre	Sevilla	30	4	34
	Taller sobre métodos para mejorar la ortografía.	octubre	Sevilla	20	2	30
	Taller para la educación en valores.	septiembre	Sevilla	20	3	35
	Evaluación y atención a la diversidad en la Educación Primaria.	julio	Sevilla	30	1	30
	Evaluación, promoción y atención a la diversidad en la ESO.	julio	Sevilla	20	1	30
	Didáctica de las matemáticas. Aplicación de nuevos materiales manipulativos (teselas, calculadora...)	septiembre	Sevilla	30	5	30
	Taller para la elaboración de UU.DD. En Primaria y primer ciclo de la ESO.	septiembre	Sevilla	20	3	30
	La evaluación en la ESO.	septiembre	Sevilla	20	1	31
	Formación de tutores.	octubre	Sevilla	20	3	37
	Taller sobre los criterios de promoción y evaluación del alumnado	febrero	Sevilla	20	4	43
	Atención a la diversidad en las UU.DD.	octubre	Sevilla	20	1	31
	Adaptaciones curriculares en Secundaria.	octubre	Sevilla	20	5	42
	Actualización y obtención de la DEI.	julio	Sevilla	30	3	25
	Taller de programas de enriquecimiento instrumental.	septiembre	Sevilla	30	4	26
	La tutoría en Primaria y Secundaria.	septiembre	Sevilla	20	2	31
	Taller de dinámicas de grupos: técnicas útiles para el profesorado.	noviembre	Sevilla	20	1	20
	Taller de evaluación: análisis, metodología y pautas de atención a la diversidad en el alumnado.	octubre	Sevilla	20	3	26
	Habilidades sociales para educar hoy.	noviembre	Sevilla	20	11	20
	Taller de tecnología en ESO.	noviembre-diciembre	Sevilla	20	18	20
	WordPerfect para Windows.	octubre	Sevilla	30	8	16
	Procesador de textos 6.0.	noviembre	Sevilla	30	8	15
	Calidad total en un centro educativo.	noviembre	Sevilla	30	14	20
	Gestión y desarrollo de recursos humanos: liderazgo y dirección.	noviembre-diciembre	Sevilla	40	8	20
	Informatización de un centro educativo	septiembre	Sevilla	20	9	20
	El área de educación física en la educación secundaria obligatoria.	septiembre	Sevilla	30	12	18
	La enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria.	julio	Sevilla	30	11	16
	El área de religión en la eso. De la programación a la uu.dd. Del profesorado al alumnado y a los padres.	julio	Sevilla	30	26	31
	Las adaptaciones curriculares.	julio	Sevilla	30	10	30
	El procesador de textos 6.0 y su aplicación en la escuela.	julio	Sevilla	30	9	17
	Globalización de las situaciones de enseñanza aprendizaje en educación primaria.	julio	Cádiz	30	S.D.	22
	La informática aplicada a la educación.	julio	Cádiz	30	S.D.	22
Iniciación sacramental en educación	julio	Cádiz	30	S.D.	32	

!

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1996	Psicomotricidad y expresión corporal en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.	julio	Granada	30	S.D.	23
	Ejes transversales y valores.	julio	Granada	30	S.D.	34
	Las destrezas básicas del lenguaje en Educación Primaria.	julio	Granada	30	S.D.	36
	El área de tecnología en la ESO.	julio	Granada	30	S.D.	23
	Criterios de promoción y evaluación del alumnado.	julio	Granada	30	S.D.	26
	Iniciación a la lectoescritura del cuento infantil.	julio	Granada	30	S.D.	46
	Educación y valores.	julio	Granada	30	S.D.	36
	Jornada sobre la ESO, el Bachillerato y los Ciclos Formativos.	mayo	Sevilla	10	S.D.	250
Jornada sobre la ESO, el Bachillerato y los Ciclos Formativos.	mayo	Granada	10	S.D.	250	

!

!

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Finalidades educativas. II.	octubre – marzo	Córdoba	20	2	30
	Finalidades educativas. III.	octubre-marzo	Córdoba	20	1	31
	Coordinación vertical y horizontal de los proyectos educativos.	octubre-marzo	Córdoba	40	1	30
	Diseños curriculares.	enero - febrero	Cádiz	30	4	34
	Elaboración del plan de acción tutorial.	enero-febrero	Cádiz	30	1	31
	Elaboración del PCC de Secundaria.	enero-febrero	Cádiz	30	1	35
	Atención a la diversidad: necesidades educativas especiales, refuerzo educativo, adaptaciones curriculares individualizadas.	enero	Granada	40	2	30
	Jornada sobre la enseñanza religiosa en la escuela. El niño ante dios. El profesor como coordinador de la pastoral educativa. La animación de la pastoral del centro.	diciembre	Sevilla	9	42	57
	El perfil del profesor de la reforma en un centro católico.	enero-febrero	Huelva	30	S.D.	30

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Educación Plástica.	enero-marzo	Málaga	30	3	21
	Proyecto Curricular.	enero-febrero	Málaga	30	3	26
	Programa de enriquecimiento instrumental.	enero-febrero	Málaga	30	10	30
	Tecnología en Secundaria.	enero-febrero	Málaga	30	8	30
	Temas transversales y ética.	enero-febrero	Málaga	30	3	30
	La acción tutorial y la orientación.	marzo	Málaga	30	4	30
	El correo electrónico.	febrero	Málaga	20	1	20
	Lectoescritura y práctica matemática en Primaria.	enero-marzo	Sevilla	20	1	30
	Nuevas metodologías en el área de enseñanza Primaria.	octubre-marzo	Sevilla	30	7	33
	Nuevas metodologías en las áreas de enseñanzas Secundaria	octubre-febrero	Sevilla	30	8	31
	Taller de estudio y seguimiento de la nueva formación profesional.	octubre-febrero	Sevilla	30	4	30
	Seminarios y departamentos didácticos en un centro docente.	enero	Sevilla	30	4	30
	Del carácter propio a la programación en el aula.	noviembre-enero	Sevilla	30	5	52
	Atención a los últimos: un modo de erradicar el fracaso escolar.	enero	Sevilla	30	4	30
	Departamento de orientación y la calidad educativa.	octubre-febrero	Sevilla	30	9	30
	Sistema Operativo-Windows. Práctica y utilidad para aplicar en el aula.	marzo	Sevilla	30	7	20
	Didáctica de las técnicas de estudio ante la reforma educativa.	octubre-enero	Sevilla	30	4	28
	Multimedia: imagen y sonido mediante el ordenador.	enero-febrero	Sevilla	40	1	20
	El Proyecto Curricular.	enero-febrero	Sevilla	30	2	32
	El perfil del profesor de la reforma en un centro católico.	enero-febrero	Sevilla	30	1	30
	Elaboración del proyecto curricular de centro en Secundaria.	octubre-febrero	Sevilla	30	1	32
	Dificultades de aprendizaje y su tratamiento.	febrero	Sevilla	20	3	36
	Talleres sobre el proyecto curricular en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.	enero	Sevilla	30	2	30
	El proceso de evaluación en la ESO.	febrero	Sevilla	20	5	32
	La tutoría en Primaria y Secundaria.	enero-marzo	Sevilla	20	2	32
	Taller de animación a la lectura.	enero	Sevilla	20	4	50
Educación preventiva del alcohol y la droga.	abril	Sevilla	20	2	24	
Aplicación de técnicas de estudio en el aula.	febrero-marzo	Sevilla	40	19	80	

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Elaboración de UU.DD.	octubre-marzo	Sevilla	40	14	80
	Taller de psicomotricidad y expresión corporal.	febrero-marzo	Sevilla	30	12	20
	Taller para atender a las necesidades educativas (refuerzo, adaptación y diversificación).	enero-febrero	Sevilla	30	9	34
	Taller para la enseñanza comprensiva y aprendizaje significativo.	marzo	Sevilla	30	14	30
	Base de datos Access.	enero	Sevilla	30	8	15
	Hoja de Cálculo Excel.	enero-febrero	Sevilla	30	5	15
	Medios de comunicación en el aula.	junio	Almería	30	S.D.	30
	Habilidades interpersonales.	septiembre	Almería	30	S.D.	31
	Base de datos Access bajo entorno Windows.	septiembre	Almería	30	S.D.	35
	La educación en valores en un centro cristiano.	junio	Almería	40	S.D.	52
	Aplicaciones de nuevas tecnologías informáticas al entorno Windows.	octubre	Almería	20	S.D.	35
	Plan de evaluación del centro, profesorado y alumnado.	septiembre	Cádiz	30	S.D.	31
	El cuidado de la voz en el docente.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	33
	Taller de plástica en educación Primaria.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	30
	Criterios de promoción y evaluación. Pautas para elaborar.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	31
	Educación musical activa. II.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	30
	Tecnología.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	21
	Informática nivel básico.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	26
	Informática: WordPerfect y Excel.	septiembre	Cádiz	20	S.D.	20
	Proyecto de enriquecimiento instrumental.	junio-julio	Cádiz	40	S.D.	44
	Proyecto de enriquecimiento instrumental. II.	junio-julio	Cádiz	40	S.D.	39
	Enseñanza asistida por ordenador: Authorware.	julio	Cádiz	20	S.D.	20
	Enseñar/evaluar a través de los procedimientos.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	30
	Programación, realización y evaluación de UU.DD en Primaria	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	33
	La informática como herramienta del docente. II.	septiembre	Cádiz	30	S.D.	20
	Acción directiva hacia la calidad total	octubre	Sevilla	40	S.D.	38
	Actitudes hacia el trabajo no docente en centros docentes.	junio-julio	Cádiz	30	S.D.	30
	Taller de informática básica para profesores.	septiembre	Cádiz	40	S.D.	20
	Talleres de tecnología en la ESO.	septiembre	Cádiz	40	S.D.	20
	Talleres de informática: bases de datos. Aplicaciones informáticas.	julio	Cádiz	20	S.D.	25

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Didáctica de los medios de comunicación social.	septiembre	Cádiz	30	S.D.	30
	La motivación.	septiembre	Cádiz	30	S.D.	31
	Reencontrarnos como profesores.	septiembre	Cádiz	30	S.D.	32
	La acción educativa desde la intervención grupal.	septiembre	Cádiz	30	S.D.	30
	La Evaluación en la ESO	septiembre	Cádiz	30	S.D.	30
	Cultura emprendedora	septiembre	Cádiz	30	S.D.	30
	La evaluación en la ESO.	octubre	Cádiz	20	S.D.	23
	Cultura emprendedora.	febrero	Córdoba	20	S.D.	23
	Adaptaciones curriculares en la LOGSE	julio	Córdoba	20	S.D.	36
	El proyecto de pastoral en el centro.	septiembre	Córdoba	20	S.D.	32
	Informática. Sistemas operativos.	septiembre	Córdoba	20	S.D.	22
	Elaboración de proyectos curriculares	septiembre	Córdoba	20	S.D.	39
	Formación del profesor mediador en Secundaria.	julio	Córdoba	30	S.D.	38
	Informática básica para profesores.	octubre	Córdoba	20	S.D.	25
	Ciclos formativos de grado medio.	julio	Córdoba	20	S.D.	32
	Fundamentación de valores éticos.	enero-septiembre	Córdoba	40	S.D.	37
	Curso de informática: aplicaciones docentes.	abril-mayo	Córdoba	20	S.D.	28
	Informática en el aula.	junio	Córdoba	30	S.D.	20
	El aula multimedia, sus posibilidades didácticas.	abril- mayo	Córdoba	30	S.D.	21
	La educación sexual.	octubre	Córdoba	20	S.D.	30
	Iniciación a la informática en el ámbito educativo.	septiembre	Córdoba	20	S.D.	24
	Metodología docente en educación Primaria y ESO.	julio	Córdoba	20	S.D.	40
	Metodología docente en educación Primaria y ESO.II.	julio	Córdoba	20	S.D.	39
	Metodología docente en educación Primaria y Secundaria. III.	septiembre	Córdoba	20	S.D.	33
	Metodología docente en educación Primaria y Secundaria. VI.	septiembre	Córdoba	20	S.D.	30
	Didáctica de la Educación Primaria.	febrero-septiembre	Córdoba	40	S.D.	30
	Práctica docente y proceso de evaluación.	enero- junio	Córdoba	40	S.D.	31
	Encuentro de directores pedagógicos.	abril	Córdoba	20	S.D.	30
	Aplicaciones de nuevas tecnologías informáticas al entorno educativo.	octubre	Córdoba	20	S.D.	30
	Refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.	septiembre-octubre	Granada	30	S.D.	32
	La evaluación.	septiembre	Granada	20	S.D.	35
	Unidades didácticas.	septiembre	Granada	20	S.D.	32
	Desarrollo de la capacidad de atención del alumnado.	septiembre	Granada	30	S.D.	39
La motivación en la escuela.	junio	Granada	20	S.D.	34	
Diseño curricular en la ESO y	junio-	Granada	40	S.D.	30	

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Diseño curricular en la ESO y programación del aula.	junio-octubre	Granada	40	S.D.	30
	Gestión de recursos humanos.	septiembre	Granada	30	S.D.	30
	Taller de astronomía.	septiembre	Granada	30	S.D.	30
	Adaptaciones curriculares.	junio	Granada	30	S.D.	30
	Valores que se ofrecen en el proyecto curricular a través de los ejes transversales.	julio	Granada	40	S.D.	31
	Equipo directivo, instrumento de innovación en un centro.	octubre	Granada	20	S.D.	30
	Aplicaciones de nuevas tecnologías informáticas al entorno educativo.	octubre	Granada	20	S.D.	37
	Evaluación y calidad educativa.	marzo-abril	Huelva	20	S.D.	30
	Evaluación, refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, promoción y repetición.	septiembre	Huelva	20	S.D.	30
	Detección y refuerzo en alumnos con necesidades educativas especiales.	septiembre	Huelva	20	S.D.	30
	PEI (1º nivel).	septiembre	Huelva	20	S.D.	31
	Ejes transversales en Primaria y ESO.	octubre	Huelva	30	S.D.	31
	Programación en el aula.	septiembre	Huelva	30	S.D.	31
	Informática aplicada a la electrónica.	septiembre	Huelva	30	S.D.	23
	Aplicaciones de nuevas tecnologías informáticas al entorno educativo.	octubre	Huelva	20	S.D.	37
	Diversificación curricular en la eso.	noviembre	Jaén	20	S.D.	50
	Diseño curricular de religión y metodología bíblica.	junio	Jaén	20	S.D.	34
	Informática aplicada al aula.	marzo-abril	Jaén	20	S.D.	34
	Metodología bíblica en la educación religiosa	noviembre	Jaén	20	S.D.	31
	Aplicaciones de nuevas tecnologías informáticas al entorno educativo.	noviembre	Jaén	20	S.D.	23
	Recursos informáticos en el aula.	octubre	Málaga	30	S.D.	22
	Calidad educativa y evaluación de centro.	noviembre	Málaga	30	S.D.	32
	Calidad educativa de bachillerato a través de seminarios didácticos.	noviembre	Málaga	30	S.D.	25
	Habilidades sociales para el fomento del compañerismo.	noviembre	Málaga	30	S.D.	36
	Atención a la diversidad. adaptaciones curriculares.	septiembre	Málaga	20	S.D.	37
	Taller de matemáticas.	septiembre	Málaga	20	S.D.	31
	Proyecto Curricular de Centro.	septiembre	Málaga	30	S.D.	30
	Estructuración del lenguaje en deficientes auditivos.	septiembre	Málaga	40	S.D.	29
	Formación de tutores en Primaria y ESO.	septiembre	Málaga	30	S.D.	31
	Conocimiento y aplicaciones al entorno Windows.	abril-junio	Málaga	20	S.D.	34
	Programa de enriquecimiento instrumental.	septiembre	Málaga	30	S.D.	35
	Orientación y acción tutorial.	septiembre	Málaga	30	S.D.	26

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Formación de equipos directivos.	julio	Málaga	20	S.D.	20
	Enseñanza de la música en Primaria.	septiembre	Málaga	20	S.D.	21
	El dibujo y la imagen como forma de expresión del alumnado.	septiembre	Málaga	30	S.D.	21
	Programación en visual BASIC: gráficos.	junio	Sevilla	30	S.D.	32
	Refuerzo educativo y departamento de orientación.	octubre-noviembre	Sevilla	20	S.D.	30
	Atención a la diversidad en nuestro centro.	octubre-noviembre	Sevilla	20	S.D.	20
	Taller: necesidades y respuesta educativas en Primaria.	septiembre	Sevilla	20	S.D.	30
	Departamentos didácticos.	septiembre	Sevilla	40	S.D.	31
	Psicomotricidad.	septiembre	Sevilla	20	S.D.	21
	Elaboración y desarrollo de la uu.dd. en religión.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	32
	Música en educación primaria.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	30
	Evaluación en la ESO.	septiembre	Sevilla	20	S.D.	20
	Educación musical.	junio-julio	Sevilla	30	S.D.	31
	Actualización de la DEI en la ESO.	junio-julio	Sevilla	30	S.D.	50
	Educación física y psicomotricidad.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	31
	Elaboración de un plan de acción tutorial.	septiembre	Sevilla	40	S.D.	32
	Taller de tecnología en la ESO.	octubre-noviembre	Sevilla	20	S.D.	30
	Funcionamiento de los órganos de gobierno de un centro educativo.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	30
	Dificultades de aprendizaje y su tratamiento.	octubre	Sevilla	20	S.D.	30
	Aplicaciones de nuevas tecnología informáticas al entorno educativo.	septiembre	Sevilla	20	S.D.	30
	La acción educativa desde la intervención grupal.	septiembre	Sevilla	20	S.D.	30
	Elaboración de UU.DD.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	34
	Dinámicas de grupos y habilidades sociales.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	24
	Adaptaciones curriculares.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	31
	Técnicas de trabajo intelectual.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	35
	Bombas de inyección.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	29
	Diseño curricular de educación religiosa en Secundaria.	julio	Sevilla	20	S.D.	30
	Informática aplicada a la educación.	septiembre	Sevilla	30	S.D.	20
	Introducción a la informática en la comunidad educativa: WordPerfect 6.0.	octubre	Sevilla	30	S.D.	22
	Power point: presentaciones motivadoras.	septiembre	Sevilla	20	S.D.	28
	Informática SM-dos y WordPerfect 5.1.	abril-junio	Sevilla	30	S.D.	30
	Lenguaje musical, expresión vocal, ritmo y entonación.	abril-junio	Málaga	40	S.D.	32
Jornada sobre equipos coordinadores de pastoral.	enero	Sevilla	7	S.D.	47	
Jornada sobre la no violencia en la escuela.	abril	Sevilla	19	S.D.	146	

!

Año	Título	Fecha	Localidad	Horas	Nº Centros	Asisten
1997	Jornada sobre la no violencia en la escuela.	abril	Sevilla	19	S.D.	146
	La organización por talleres: variables espacio-tiempo. alternativas metodológicas en creatividad y plástica.	julio	Sevilla	30	S.D.	16
	Educación plástica y visual: un encuentro con la comunicación.	julio	Sevilla	30	S.D.	17
	La Biblia y la educación religiosa en la escuela: aproximación a la lectura e interpretación de textos.	julio	Sevilla	30	S.D.	23
	La motivación: ¿cómo incentivarla en el alumnado?.	julio	Sevilla	30	S.D.	26
	La informática aplicada a la escuela: el procesador de textos Word.	julio	Sevilla	30	S.D.	14
	Jornada sobre la evaluación en Primaria.	septiembre	Sevilla	7	S.D.	26
	Jornada estructura y elementos curriculares del Bachillerato LOGSE.	septiembre	Sevilla	10	S.D.	11
	Jornada sobre la educación religiosa en la Educación Infantil : el niño ante Dios.	noviembre	Sevilla	11	S.D.	63
Jornada la enseñanza religiosa en la escuela: el niño ante Dios animación, motivación y recursos.	diciembre	Sevilla	9	S.D.	57	

!

!

AÑO	TÍTULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTROS	ASISTEN
97	Introducción a las nuevas tecnologías en la orientación.	octubre 97 a marzo de 98	Málaga	40	6	30
	Informática: Windows para profesores.	julio 97-marzo 98	Sevilla	20	1	20
	El profesor mediador en Secundaria.	junio-julio	Almería	20	1	30
	Técnicas artísticas: policromía, estorcido, troquelado, pintura y vidriera.	septiembre	Almería	30	2	25
	Psicología del aprendizaje. Eclesiología	junio-julio	Almería	40	2	30
	Educación con humor y creatividad.	abril	Cádiz	20	1	30
	Educación desde los valores. Educación en mi escuela.	septiembre	Cádiz	20	1	20
	Atención a la diversidad.	junio-julio	Cádiz	30	2	30
	Taller de plástica.	junio-julio	Cádiz	20	1	20
	Expresión plástica.	junio	Cádiz	30	2	25
	Atención a la diversidad.	marzo	Cádiz	30	1	30
	La atención a la diversidad en los centros.	septiembre	Cádiz	30	3	30
	Acción tutorial.	julio	Cádiz	30	4	30

!
!
!

AÑO	TÍTULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTROS	ASISTEN
1998	Técnicas de estudio.	julio	Cádiz	20	2	30
	Como motivar al alumnado.	junio-julio	Cádiz	30	3	25
	Proyecto de ocio y tiempo libre en un centro educativo.	septiembre	Cádiz	30	4	30
	Diseño de instrumentos de evaluación.	septiembre	Cádiz	30	1	30
	Evaluación y promoción educativa.	febrero-diciembre	Córdoba	30	1	30
	Unidades didácticas. II	septiembre	Córdoba	20	1	30
	Evaluación en la LOGSE.	septiembre	Córdoba	40	1	30
	Inculcación, un proceso necesario para educar.	septiembre	Córdoba	40	1	30
	Informática básica para profesores. II.	octubre	Córdoba	30	1	20
	Informática educativa.	enero-marzo	Córdoba	20	1	20
	Metodología docente y unidad didáctica.	septiembre	Córdoba	20	2	30
	La comprensión lectora.	septiembre	Córdoba	20	1	30
	Sistema operativo Windows y sus aplicaciones al PCC.	enero-marzo	Córdoba	20	1	20
	Función y programación de la acción tutorial en Infantil y Primaria.	septiembre	Granada	30	3	28
	Gestión de Recursos Humanos. Funcionamiento de Departamentos Didácticos.	junio-octubre	Granada	40	1	30
	Nutrición en la escuela.	enero-febrero	Granada	20	2	30
	Educación en positivo.	septiembre	Granada	20	2	30
	Atención a la diversidad.	septiembre	Granada	30	1	30
	Informática Windows y sus aplicaciones.	abril-junio	Granada	30	1	30
	Técnicas de autocontrol emocional, relajación y de resolución de conflictos.	septiembre-octubre	Granada	20	1	30
Desarrollo de la capacidad de atención del alumnado.	septiembre	Granada	30	1	30	
Adaptaciones curriculares en Primaria y Secundaria.	septiembre	Granada	20	1	30	
Psicología del aprendizaje. Nuevas funciones del profesor en la reforma.	junio-julio	Granada	40	4	30	

!
!
!

AÑO	TÍTULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTROS	ASISTEN
1998	Expresión plástica y manualidades.	abril	Huelva	30	3	30
	Taller de pedagogía y didáctica de la ERE.	noviembre	Huelva	30	1	30
	Iniciación a la informática para profesores.	febrero	Huelva	30	1	20
	Aplicación de las nuevas tecnologías al entorno educativo.	mayo	Jaén	20	1	20
	Informática aplicada a la escuela .I.	junio-julio	Jaén	20	1	20
	Informática aplicada a la escuela. II.	febrero	Jaén	20	1	20
	Formación tutorial: problemática de las tribus urbanas.	septiembre	Málaga	20	1	25
	Educación en solidaridad.	septiembre	Málaga	20	1	20
	Organización escolar.	enero	Málaga	20	6	30
	Iglesia y cultura contemporánea.	abril	Málaga	20	6	30
	Formación en el afecto hacia una sexualidad sana.	julio-diciembre	Sevilla	40	1	29
	Informática como elemento de trabajo en el docente.	junio	Sevilla	20	1	20
	Educación y evaluación de actitudes y capacidades en Educación Infantil y Primaria.	junio-julio	Sevilla	20	2	20
	Educación y evaluación de actitudes y capacidades en el Bachillerato.	junio-julio	Sevilla	20	1	20
	Educación y evaluación de actitudes y capacidades en ESO.	junio-julio	Sevilla	20	1	20
	Música en Educación Primaria. II. Parte	septiembre	Sevilla	30	2	30
	Reeducación de la voz.	enero	Sevilla	30	1	30
	Funcionamiento del departamento de orientación.	septiembre	Sevilla	20	4	30
	La salud laboral en el docente.	septiembre	Sevilla	20	1	20
	Educación Física en Primaria.	junio	Sevilla	20	1	20
Formación tutorial: problemática de las tribus urbanas.	septiembre	Sevilla	20	1	25	
Acción tutorial: relación profesor-alumno.	septiembre	Sevilla	30	6	30	

!

!

AÑO	TÍTULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTROS	ASISTEN
1998	Atención a la diversidad.	septiembre	Sevilla	30	3	30
	La motivación en la tarea educativa	septiembre	Sevilla	30	1	30
	La acción educativa desde la intervención grupal.	septiembre	Sevilla	30	1	30
	Metodología de trabajo en el aula.	septiembre	Sevilla	30	2	30
	Estrategias de aprendizaje.	junio-julio	Sevilla	30	5	30
	Aplicaciones informáticas en la comunidad educativa: Windows 98.	octubre	Sevilla	20	5	15
	Un paso más en la comunicación: internet.	octubre - noviembre	Sevilla	20	2	15
	Jornada educar abiertos al mundo. Educar en solidaridad.	marzo	Sevilla	20	17	32
	"Claves para educadores eficaces". La tutoría como eje vertebral del centro educativo.	junio-julio	Sevilla	30	12	23
	Taller de danza, ritmo y expresión. Las danzas del mundo.	junio-julio	Sevilla	30	14	25
	La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	junio-julio	Sevilla	30	7	19
	El procesador de textos Word: facilitador de la tarea docente.	junio-julio	Sevilla	30	6	16
	Especialización en Educación Física.	abril-junio	Córdoba	250	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Musical.	abril-junio	Córdoba	270	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Infantil.	abril-junio	Córdoba	250	S.D.	S.D.
	Especialización en Lengua Extranjera.	abril-junio	Córdoba	250	S.D.	S.D.
	Especialización en Audición y Lenguaje.	abril-junio	Córdoba	250	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Musical.	abril-diciembre	Málaga	270	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Física.	abril-diciembre	Málaga	270	S.D.	S.D.
	Especialización en Audición y Lenguaje.	abril-diciembre	Málaga	270	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Infantil.	noviembre-mayo	Sevilla	250	22	33
	Habilitación en Educación Infantil.	noviembre-mayo	Sevilla	250	7	18
	Crear lazos un estilo de comunidad educativa.	febrero	Sevilla	17	246	886

AÑO	TITULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTRO	ASISTENTE
1999	Perspectivas actuales de la educación social. la figura del educador.	marzo	Sevilla	20	16	74
	La disciplina como base de la convivencia.	julio	Sevilla	30	S.D.	30
	Iniciación a la técnica vocal.	julio	Sevilla	30	S.D.	12
	Un paso mas en la comunicación: internet.	julio	Sevilla	30	S.D.	16
	Windows para profesorado.	junio	Sevilla	24	S.D.	16
	Windows 98 para el profesorado.	julio	Sevilla	24	S.D.	15
	Taller de danza, ritmo y expresión	julio	Sevilla	30	S.D.	13
	Iniciación al Word 6.0.	S.D.	Sevilla	20	S.D.	15
	Una escuela para el camino.	febrero	Málaga	20	S.D.	531
	Acción tutorial y departamento de orientación	S.D.	Granada	30	S.D.	30
	Especialización en Educación Infantil.	noviembre-mayo	Sevilla	250	22	33
	Habilitación Educación Infantil.	noviembre - mayo	Sevilla	250	7	18
	Especialización en Audición y Lenguaje.	abril - diciembre	Málaga	130	22	S.D.
	Especialización en Educación Física.	abril - diciembre	Málaga	130	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Musical.	abril - diciembre	Málaga	130	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Infantil.	febrero-junio	Granada	230	18	S.D.
	Especialización en Educación Musical	febrero-junio	Granada	170	S.D.	S.D.
	Especialización en Audición y Lenguaje.	enero-julio	Córdoba	130	21	S.D.
	Especialización en Educación Física.	enero-julio	Córdoba	130	S.D.	S.D.
	Especialización en Educación Musical.	enero-julio	Córdoba	170	S.D.	S.D.
	Acción tutorial.	junio-julio	Almería	30	1	25
	Informática: paquetes integrados.	julio	Almería	30	1	25
	Bachillerato LOGSE.	septiembre	Almería	30	1	32
	El profesor mediador en Secundaria.	julio	Cádiz	30	6	25
	La educación afectivo sexual como eje transversal en Primaria y ESO.	julio	Cádiz	30	8	30
	Metodología y recursos en el aula.	julio	Cádiz	30	4	20
	Atención a la diversidad.	septiembre	Cádiz	30	2	30
	Energía fotovoltaica.	septiembre	Cádiz	30	1	20
	Informática para educadores. Diseño de registro y boletines.	junio-julio	Cádiz	30	2	25
	Metodología de trabajo en el aula.	septiembre	Cádiz	30	1	30
	El área de dramatización y nuevas técnicas de expresión corporal.	junio-julio	Cádiz	30	6	30
	Didáctica y programación del área de lengua en la ESO.	junio-julio	Cádiz	30	8	30
	PI Y FCT en un CFGM.	junio-julio	Cádiz	30	4	30

AÑO	TITULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTRO	ASISTENTE
1999	Competencias sociales.	enero	Cádiz	30	3	30
	Educación musical.	septiembre	Cádiz	20	1	20
	Iniciación a Windows y procesador de textos.	junio-julio	Cádiz	20	1	25
	Adaptaciones curriculares. III.	septiembre	Cádiz	20	1	20
	Educación con humor y creatividad.	febrero	Cádiz	20	1	20
	Iniciación a Windows y procesador de textos.	enero-febrero	Cádiz	20	1	20
	Taller de plástica.	junio-julio	Cádiz	20	2	28
	Informática básica.	marzo	Cádiz	20	1	30
	Enseñanza del inglés en primaria.	enero-mayo	Cádiz	40	1	20
	Informática nivel. II.	enero-mayo	Cádiz	40	1	28
	Atención a la diversidad.	junio-julio	Cádiz	30	1	30
	Informática como herramienta de trabajo en el docente.	junio-julio	Cádiz	20	1	20
	Adaptaciones curriculares no significativas.	enero-marzo	Cádiz	20	1	25
	Autoevaluación del centro para mejora de la calidad.	enero-octubre	Córdoba	40	1	30
	Funcionamiento y organización de los departamentos.	septiembre	Córdoba	20	1	30
	Educación sexual y educación para el amor.	septiembre	Córdoba	20	1	30
	Evaluación y aprendizaje.	septiembre	Córdoba	20	2	30
	El aula multimedia y sus posibilidades didácticas.	enero-junio	Córdoba	40	1	20
	Informática: Windows y Word.	septiembre	Granada	20	1	20
	Sistema operativo: Windows y aplicaciones al PCC	mayo-junio	Granada	20	1	25
	Adaptaciones curriculares.	febrero - marzo	Granada	20	1	25
	Acción tutorial y departamento de orientación.	septiembre	Granada	30	1	30
	Cuidado de la voz en el docente.	enero-febrero	Granada	20	1	27
	Informática.	enero-marzo	Granada	20	1	30
	Educación en valores.	enero	Granada	30	1	20
	Taller de pedagogía y didáctica de la ere.	septiembre	Huelva	30	3	30
	Educación con humor y creatividad.	septiembre	Huelva	20	1	30
	Informática aplicada a la escuela.	junio-julio	Jaén	20	1	20
	Aplicaciones de office 97 al trabajo escolar.	enero	Jaén	20	1	20
	Evaluación en la ESO y CFGM.	febrero	Jaén	20	1	20
	El uso del ordenador y las redes de comunicación en la escuela. Internet.	abril	Jaén	20	3	20
Administración y gestión de centros.	enero-mayo	Málaga	30	1	30	
Proyecto de pastoral de centro en el proyecto curricular.	enero	Málaga	30	1	30	

2

AÑO	TITULO	FECHA	LOCALIDAD	HORAS	Nº CENTRO	ASISTENTE
1999	Diversificación curricular.	febrero-marzo	Málaga	30	1	30
	Informática nivel. II.	mayo	Málaga	30	1	20
	El ordenador y las redes de comunicación: internet.	septiembre	Málaga	20	1	20
	Adaptaciones curriculares.	noviembre	Málaga	30	1	30
	Lenguaje de signos.	septiembre	Málaga	20	1	30
	Seminarios didácticos en el Bachillerato.	septiembre	Málaga	30	2	20
	Educación en la interioridad.	septiembre	Málaga	20	1	30
	La evaluación.	septiembre	Málaga	20	1	30
	Metodología didáctica en la práctica diaria del 1er.ciclo de Educación Primaria.	febrero	Málaga	20	9	30
	Instrumentos de gestión y organización de centros educativos.	abril	Málaga	20	6	30
	Educación en valores.	septiembre	Málaga	30	1	30
	El proceso de autoevaluación en un centro educativo.	octubre	Málaga	20	6	30
	Autoevaluación del plan de orientación vocacional y profesional.	Junio-septiembre	Málaga	40	6	30
	Metodología didáctica en el aula.	junio-julio	Málaga	30	1	30
	La problemática de las tribus urbanas.	septiembre	Málaga	20	1	30
	Didáctica de la enseñanza religiosa en Primaria.	septiembre	Málaga	20	1	25
	Metodología didáctica en el aula.	junio-julio	Málaga	30	1	30
	Intervención del cuidador en los programas de modificación de conductas.	enero-febrero	Sevilla	30	1	30
	Atención a la diversidad.	septiembre	Sevilla	30	2	30
	Atención a la diversidad.	marzo	Sevilla	20	1	20
	Evaluación del centro en calidad total.	enero	Sevilla	40	7	30
	Atención a la diversidad.	enero	Sevilla	20	1	30
	Educación y evaluación de actitudes y capacidades en el área de matemáticas.	junio-julio	Sevilla	20	1	20
	Adaptaciones curriculares.	junio-julio	Sevilla	20	1	25
	Educación en valores: autoestima.	septiembre	Sevilla	30	1	30
	Windows 98 y office 97.	julio	Sevilla	20	1	20
	Educación plástica.	septiembre	Sevilla	20	3	30
	Prevención del estrés en el profesorado.	enero-marzo	Sevilla	20	1	30
	Técnica de estudios para el alumnado	septiembre	Sevilla	20	1	30
	Informática básica.	enero-marzo	Sevilla	20	1	20
	Informática para educadores.	septiembre	Sevilla	30	1	20
	Informática para educadores.	septiembre	Sevilla	30	1	20
	Elaboración del proyecto curricular de la eso y bachillerato: taller.	junio-julio	Sevilla	30	1	25
	La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares.	junio-julio	Sevilla	30	1	30
Red internet: aplicaciones al aula.	diciembre	Sevilla	20	4	15	

2

Anexo 7: Siglas

En este anexo hemos recogido las diferentes siglas que se han utilizado en este trabajo para facilitar su lectura y comprensión.

AECOP: Asociación Española de Coaching y Asesoría de Procesos. Es una asociación profesional sin ánimo de lucro, que aglutina a profesionales e interesados por el Coaching Ejecutivo. Posee una estructura en base a una agrupación federal, compuesta por asociaciones territoriales. Tiene presencia en Europa así como en Iberoamérica.

AICLE-CLIL: Aprendizaje Integrado de contenidos y Lengua Extranjera. (CLIC en Inglés: Content and Language Integrated Learning.) Se utiliza como sinónimo de inmersión lingüística. Metodología utilizada para la enseñanza de idiomas.

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Desarrolla diferentes programas para llevar a cabo sus actividades (evaluación, certificación y acreditación), con el fin de integrar nuestro sistema al Espacio Europeo de Educación superior. Entre sus programas encontramos: Programa Verifica (evalúa las propuestas de los planes de estudio); Programa Monitor (seguimiento de un programa verificado); Programa Acredita (valoración para la renovación de la acreditación); Programa Acredita Plus (realiza la evaluación para la renovación de la acreditación y para la obtención de sellos); Programa Audit (dirigido a los centros universitarios para orientarles en el establecimiento de sistemas de garantía interna de calidad); Mención de Calidad a Programas de Doctorado (supone un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora de determinados programas de doctorado); Programas de Evaluación del Profesorado (Para la contratación, Acreditación Nacional y Programa Docencia)

ASEREP: Association Européenne de Recherches et de Echanges Pédagogiques. (Asociación Europea de Investigación e Intercambios Educativos).

BEDA: Bilingual English Development & Assessment. Programa de Educación Bilingüe creado por Escuelas Católicas Madrid. Su objetivo fundamental es la mejora de la enseñanza del inglés, en coherencia con la calidad del resto de las enseñanzas y del proyecto educativos de los centros educativos adheridos al mismo. Posee varias etapas y recursos como formación, auxiliares de

- conversación, facilita los exámenes con Cambridge, extraescolares, etc.
- BUP:** Bachillerato Unificado Polivalente. Bachillerato correspondiente a la organización que realiza la LGE del año 1970.
- BOE:** Boletín Oficial del Estado.
- BOJA:** Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- CAP:** Curso de Adaptación Pedagógica, llevaba a la consecución del Certificado de Aptitud Pedagógica.
- CCAA:** Comunidades Autónomas.
- CCP:** Curso de Cualificación Pedagógica.
- CEDODEP:** Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria.
- CEEC:** Comité Europeo de la Enseñanza Católica.
- CEIRES:** Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa.
- CENIDE:** Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
- CEOE:** Confederación Española de Organizaciones Empresariales.
- CEP:** Centro del Profesorado.
- CEPR:** Centro de Profesores y Recursos.
- CEPYME:** Confederación Española de Pequeña y Mediana Empresa.
- CERI:** Centre for Educational Research and Innovation.
- CIG:** Confederación Intersindical Gallega.
- COMBAS:** Proyecto del Ministerio de Educación para la Integración curricular de las Competencias Básicas.
- COU:** Curso de Orientación Universitaria. Último curso del Bachillerato organizado por la LGE del año 1970, previo a los estudios superiores (Universidad o Formación Profesional Superior).
- DECA:** Declaración Eclesiástica de Competencia Académica.
- DEI:** Declaración Eclesiástica de Idoneidad.
- EC o EECC:** Escuelas Católicas.
- EC-A:** Escuelas Católicas de Andalucía.
- Edebé:** Grupo editorial especializado en contenidos educativos. Fundada por los Salesianos. Surge a principio de los años 80 como continuación de la Editorial Don Bosco. Presenta materiales educativos no solo libros de texto y de literatura

infantil y juvenil, sino también materiales multimedia, plataformas digitales, etc.

Edelvives: Editorial Edelvives. Fundada por los Hermanos Maristas y llamada FTD. En los años 30 cambio de nombre pasando a llamarse Editorial Luis Vives. Poseen libros de texto para todas las etapas educativas, así como otros recursos y materiales educativos y para el profesorado en diferentes soportes y en distintos proyectos. Está vinculada a la ONG SED (Solidaridad, Educación y Desarrollo) de los hermanos Maristas, orientada a la Educación para el Desarrollo, Cooperación Internacional y Voluntariado.

EFQM: Modelo de Calidad creado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Es el marco de referencia para la mejora de la gestión de una organización. Desde 1991 es el marco de trabajo para la autoevaluación de las organizaciones y la base para el Premio Europeo de la Calidad. Es muy empleado en Europa y se ha convertido en la base para la evaluación de las organizaciones europeas. Este modelo se revisa y actualiza cada cierto tiempo, en la actualidad se está usando la versión de 2013. Se estructura en base a los siguientes conceptos: Orientación hacia los resultados; Orientación al cliente; Liderazgo y coherencia; Gestión por procesos; Desarrollo e implicación de personas; proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora; Desarrollo de alianzas; Responsabilidad social de la organización.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad es una organización sin ánimo de lucro, con sede en Bruselas y creada en 1988. Posee un papel clave en el incremento de la eficacia y la eficiencia de las organizaciones europeas, reforzando la calidad en todas sus actividades. La EFQM se ha orientado en ayudar a crear organizaciones europeas fuertes que practiquen los principios de la administración de la calidad total en sus procesos de negocios y en sus relaciones con sus empleados, clientes, accionistas y comunidades donde se encuentran. La fundación es la propietaria del Modelo EFQM de Excelencia y gestiona el Premio Europeo a la Calidad, donde se utiliza como criterio, para otorga el premio, este modelo.

EGB: Enseñanza General Básica. Se corresponde con el alumnado de 6 a 14 años, según la organización de la LGE del año 1970.

EMCC: Consejo Europeo de Mentoring y Coaching.

EQUAL: Programa de la Comunidad Económica Europea, que lucha contra la discriminación y desigualdad en el mercado de trabajo en un contexto de cooperación nacional y facilitar la inserción social y profesional de los solicitantes de asilo.

EYG: Educación y Gestión.

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.

FAE: Federación de Amigos de la Enseñanza.

FERE: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.

FERE-A: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de Andalucía.

FERE-CECA: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza y Centros Católicos.

FIPS: Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

Fundación ECCA: Entidad sin ánimo de lucro dedicada a la formación de las personas adultas.

Grupo SM: Editorial Grupo Santa María. Nace en 1938, a partir de un grupo de profesores marianistas, que quiso así recoger sus apuntes y otros recursos de enseñanza, como material para los colegios. En la actualidad posee varios proyectos, además de los libros de textos para todas las etapas educativas, destacando entre ellos las colecciones de literatura infantil y juvenil como Barco de Vapor y Gran Angular.

HAL: Handicap América Latina. Proyecto contra la discriminación por discapacidad. Su objetivo es sensibilizar a alumnos, padres, educadores y a la sociedad en general sobre la necesidad de acabar con la discriminación por discapacidad o diversidad cultural.

ICE: Instituto de Ciencia de la Educación.

ICEs: Institutos de Ciencias de la Educación.

INCIE: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

INCLUES: Proyecto Europeo. Se trata una red europea que opera en el ámbito de las políticas y prácticas lingüísticas, que tienen como finalidad impulsar la inclusión social activa de grupos con riesgo de exclusión, como comunidades de inmigrantes, comunidades de lenguas minoritarias, personas mayores, personas

con discapacidad, generación NINI (ni estudian ni trabajan)... Impulsa la adopción de políticas lingüísticas orientadas a la inclusión social, mostrando sus beneficios, propiciando directrices y mejores prácticas para su diseño e implementación, y recursos para su desarrollo por profesionales del sector. Aborda el tema del aprendizaje del idioma con fines de inclusión social desde una doble perspectiva: la política y la enseñanza.

INFORME MCKINSEY: Informe sobre varios sistemas educativos, realizado por la consultora Mckinsey &Company, que tienen un desempeño alto en el mundo, para analizarlos e identificarlos y así poder exportar sus hallazgos a otros sistemas educativos. Estos informes describen los aspectos que otros sistemas educativos con buen desempeño, han realizado en sus procesos de mejora, con la intención de que otros sistemas se beneficien en sus procesos. Han realizado diferentes informes en los años 2007 y 2010.

ISO: Norma elaborada por la Organización Internacional para la Estandarización, donde se determinan los requisitos para la implantación de un Sistema de Gestión de Calidad.

ISO 9001: Contiene los requisitos del modelo de Gestión de Calidad elaborado por la Organización Internacional para la Estandarización. Se actualiza cada cierto tiempo. En el año 2015 se ha publicado una nueva versión, renovada buscando que con el uso y certificación de esta norma las empresas sean más competitivas para el año 2020.

ISO 1400: Centrada en la Gestión Medioambiental.

MRP: Movimiento de Renovación Pedagógica.

MRPs: Movimientos de Renovación Pedagógica.

LGE: Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970.

LOECE: ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, 1980.

LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 1985.

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990.

LOPEGCE: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1995.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad Educativa, 2002.

LOE: Ley Orgánica de Educación, 2006.

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013.

MCKINSEY & COMPANY: Consultora sin ánimos de lucro que pretende ayudar a los clientes, tanto de empresas, líderes, gobiernos, organizaciones, a hacer mejoras estables en sus rendimientos así como alcanzar sus objetivos. Trabaja en todos los ámbitos, temas y en todo el mundo.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

TIC: Tecnología de la Información y Comunicación.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Organización de cooperación internacional.

OIEC: Oficina Internacional de la Enseñanza Católica.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

ONGs: Organizaciones No gubernamentales.

PEI: Proyecto Educativo Institucional. Es la “ carta de navegación de las instituciones educativas” y debe responder a las situaciones y necesidades de los alumnos, de la comunidad educativa, y de la comunidad local, provincial, autónoma y nacional del país donde esté inserta. Ha de ser concreto, factible y evaluable.

PISA: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment).

POAT: Plan de Orientación y Acción Tutorial. Forma parte de los documentos institucionales del centro.

PSOE: Partido Socialista Obrero Español.

PP: Partido Popular.

PPT: Programa de Prevención de Tutorías. Creado por la FERE para potenciar y facilitar las tutorías en los centros educativos. Se inicia en Educación Infantil extendiéndose hasta el final de la etapa educativa no universitaria. El programa consta de materiales para el profesorado y el alumnado, pero se centra en la formación del profesorado, intentando crear una cultura educadora en todo el centro. Todo tiempo es tutoría. El programa se articula gradual y sistemáticamente en torno a tres ejes, que son los tres tipos de competencias recomendados por la OPS: habilidades emocionales (autocontrol, autonomía, autoestima, motivación, expectativas, valores...), habilidades sociales (asertividad, habilidades de comunicación, escucha, persuasión, conflicto, trabajo en equipo, empatía) y

habilidades éticas (gestión de riesgos, procesamiento de información, decodificación, pensamiento crítico, pensamiento divergente, toma de decisiones, responsabilidad, estructuración de valores...). Se trata de un modelo de educación integral centrado en las competencias personales y sociales así como en las necesidades del niño y adolescente dentro de su formación integral como persona y ciudadano.

PYMES: Pequeña y Mediana Empresa. Aquellas en las que trabajan menos de 250 trabajadores, según la Agencia Andaluza de Energía.

ROF: Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro. Documento institucional de los centros educativos.

SAFA: Siglas con la que se denomina la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia. Es una institución cultural privada y sin ánimo de lucro. Obra educativa centrada en los jóvenes, cristiana y con fuerte conexión con los jesuitas, pero que no pertenece a ninguna Congregación religiosa. Pretende formar siguiendo las indicaciones de P. Arrupe: hombres y mujeres para los demás. En sus aulas conviven jóvenes de culturas y religiones distintas, y va dirigido sobre todo a alumnos de clase social modesta y clase media. Su oferta educativa abarca todos los niveles educativos, posee una Escuela Universitaria para la formación del profesorado, aunque presenta una amplia oferta en Formación profesional, preparan para el acceso a la Universidad a través del Bachillerato.

SAME: Semana de la Acción Mundial por la Educación. Propuesta de trabajo donde pueden participar los centros Educativos. Forma parte de la Campaña Mundial por la Educación Católica. Se compone de actividades de sensibilización y movilización social, fundamentalmente con niños y jóvenes, llamando la atención sobre la necesidad de hacer real el derecho a una educación básica de calidad.

TED: Título de Especialización Didáctica.

UCD: Partido Político Unión de Centro Democrático.

UGT: Unión General de Trabajadores. Sindicato.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO: United Nations Educational, scientific and Cultural Organization. Organización para la educación, la ciencia y la cultura de las naciones Unidas. Organismo integrado en la organización de las Naciones Unidas (ONU).

UNEVOC: International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional.

Centro de la UNESCO para la educación técnica especializada y profesional.

UPCO: Universidad Pontificia de Comillas.