

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (CPR): EL MODELO DE ARAGÓN

PABLO LORENTE MUÑOZ

PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

RESUMEN:

La formación del profesorado es un derecho y un deber de este colectivo. Para ello, los Centros de Formación del Profesorado (CPR) son esenciales.

En este trabajo analizamos, en primer lugar, el papel de los asesores de un CPR, profesores que han decidido pasar a colaborar con sus compañeros en la mejora del sistema educativo. En segundo lugar, analizamos la red de formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón. En tercer lugar, tratamos algunos de los principales sistemas formativos. Por último, comentamos brevemente algunos de los principales retos marcados por la Unión Europea en la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Centros de Formación del Profesorado, CPR, Asesores de formación, Educación.

1. INTRODUCCIÓN

Un asesor de educación es un funcionario de carrera de educación que ha pasado a formar parte del equipo de un Centro de Profesores y Recursos mediante una comisión de servicios. Tradicionalmente, la figura del asesor ha despertado ciertas reticencias entre sus compañeros, es decir, maestros y profesores, ante su figura y su papel, puesto que es considerado, en la mayoría de los casos, como un “desertor de la tiza”, un transmisor de las ordenanzas de la Administración o, en el peor de los casos, una especie de detective de las prácticas del profesorado.

En estas páginas, que quizá sean papel mojado en cuanto se publiquen por la gravísima situación económica de nuestro país, que hace prever un dramático recorte

en ciertos servicios de la administración para el próximo curso (2012-21013), pretendemos analizar el peliagudo tema de la formación del profesorado, y más en concreto, el sistema de formación del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón –aunque creemos que es compatible para la mayoría de las Comunidades Autónomas, ya que en muchos casos el sistema es compartido- a través del papel de los asesores y tomando como referencia algunos de los retos de los CPR. Para ello, veremos cuáles son las funciones de estos centros, de forma que puedan ser percibidos por la comunidad educativa de una forma más objetiva.

2. LA RED DE FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

En la actualidad y, a pesar de los rumores sobre recortes en la Administración, la red de formación de CPR de Aragón, está compuesta por 17 centros y 102 asesores, que deberán atender a las demandas formativas del profesorado de Aragón, compuesto por unos 29.000 profesionales.

Quizá podamos empezar estas líneas comentando lo que no son los asesores, y es que hay que hacer notar que estos asesores son profesores o maestros, funcionarios de carrera en comisión de servicios. A pesar del tiempo que puedan haber desempeñado su función como asesores, siguen siendo profesores, lo que significa que no son expertos, *a priori*, en ciertos temas, a menudo asociados con su puesto como asesores. Con el tiempo, es verdad que pueden haber desarrollado una cierta especialización en ciertos temas o tendencias educativas, pero repito que no son expertos, para expertos ya tenemos a los profesores universitarios, cuyo proceso de formación es muy atomizado, siendo ellos los verdaderos expertos en el tema que fuere, notablemente y con respecto a los temas que nos interesan, cabe señalar a los profesores de las distintas Facultades de Educación de nuestra comunidad como a los verdaderos expertos.

Un asesor tampoco es el brazo de la administración educativa, ni de la Inspección Educativa, idea también bastante extendida. El asesor organiza su labor, es verdad, tan sólo en unos ciertos bloques que no tienen por qué responder a las demandas directas del profesorado o de todo el profesorado, ya que sería prácticamente imposible. Así que el perfil de los asesores se estructura en cuatro líneas prioritarias, que tampoco son casuales, sino que vienen determinadas por ciertos documentos europeos que más tarde pasaremos a comentar. Estas cuatro líneas prioritarias, que como se podrá ver corresponden con las auténticas prioridades

del sistema educativo y con sus retos más próximos, son las de Competencia Lingüística y Lenguas Extranjeras, Diseño Curricular e Innovación, TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y Equidad, Convivencia y Calidad.

Una de las ideas principales en cuanto a estas asesorías, es que el capital humano que las compone no trabaja de forma independiente, ya que las experiencias de otros asesores son vitales para un óptimo funcionamiento de lo que se entiende como una RED DE FORMACIÓN. Esta organización en red que implica un necesario trabajo en equipo, supone la estabilidad de las tendencias, en muchos casos innovadoras y favorece una comunicación necesaria entre los componentes de las asesorías y, por tanto, entre el profesorado, sin perder de vista que el objetivo primero y último es el alumnado.

Plantea que la innovación debe funcionar como una red, y que desde cualquier punto de ella se puede generar innovación ya que puede proceder de todas direcciones. Puede ir de arriba abajo, de abajo a arriba, puede ser transversal, colaborativa..., en ella el profesor podrá desempeñar diferentes papeles: productor, suministrador o distribuidor interactivo de conocimiento, usuario de tecnologías, etcétera. (Gómez del Castillo, 2011: 293)

Esta red se completa con el CATEDU¹ (Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación) y el CAREI² (Centro Aragonés de Recursos para la Interculturalidad).

Así pues, las principales funciones de un CPR son

el fomento de su profesionalidad (profesorado), la renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas. Y para el cumplimiento de estos objetivos les fueron asignadas una serie de funciones como la ejecución de planes de perfeccionamiento del profesorado, la realización de actividades de participación, discusión y difusión de reformas educativas, el desarrollo de iniciativas de actualización propuestas por el propio profesorado, la adaptación de los planes generales de la Administración a las peculiaridades de cada zona educativa y la promoción del desarrollo de la investigación educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos. (MEC, 1995: 8)

3. MODELOS DE FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

En la formación del profesorado, como en cualquier actividad humana, hay también conflictos de ideología, que dependen en gran medida de lo que se conoce como procesos del sistema educativo y que se centran, en último término, en la cultura de los centros. Uno de los primeros conflictos ideológicos que pueden surgir es el de la

¹ www.catedu.es

² www.carei.es

propia naturaleza de los CPR. En términos económicos, el presupuesto para estos centros ronda el medio millón de euros, cifra que parece muy abultada pero que se minimiza en términos absolutos –hablamos siempre de la Comunidad Autónoma de Aragón- si la comparamos con el presupuesto de la Escuela 2.0 para este año (tres millones de euros) o el de transporte escolar (cuatro millones).

Otro tema sería el de conocer cuál es la formación más adecuada para el profesorado, si una formación puramente teórica a través de cursos, una formación que combinaría la formación teórica con una más práctica -en teoría- sobre todo a través de cursos a distancia (virtuales), o una formación más práctica y mucho más implantada en los propios centros escolares que responde a necesidades directas y así expresadas por el profesorado³.

Precisamente este último es el modelo implantado en Aragón, aunque el otro modelo, el virtual, también tiene implantación en nuestra Comunidad, esencialmente a través de los cursos ofertados en “Aularagon⁴”.

Este modelo virtual, para cualquier persona que tenga conocimiento o deba seguir una cierta formación del profesorado, es la ofertada mayoritariamente, por ejemplo, por otros organismos gestores de cursos, como los sindicatos o el ITE⁵ (Instituto de Tecnologías Educativas). En la mayoría de los casos, podemos señalar que la formación a distancia, en principio bien estructurada y formulada, se aplica en cursos cuyos contenidos son sistematizables y de aplicación directa, es decir, cursos que requieren una baja interrelación con profesores y compañeros –a pesar de ello, la mayoría de estos cursos tienen foros para compartir ideas o buscar soluciones- y en donde, con un trabajo sistemático y repetitivo, se puede obtener un cierto grado de conocimiento. Por ejemplo, si observamos la oferta de la plataforma “Aularagon”, podemos hacernos una idea clara de lo que nos estamos refiriendo: Word básico, Word avanzado, Excel... Como podemos suponer, para la mayoría de estos cursos, con unas cuantas horas de prácticas dirigidas, podemos obtener buenos resultados. Sin embargo, elemento muy distinto será, por poner un caso, cómo trabajar las competencias básicas o evaluarlas.

Con respecto al segundo de los modelos, de implantación mayoritaria en los CPR, los responsables de la formación del profesorado (Unidad de Programas

³ Este modelo parece ser el más adecuado.

⁴ <http://www.aularagon.org/index.asp>

⁵ <http://www.ite.educacion.es/>

Educativos) observaron que la formación teórica en cursos, muchos de ellos multitudinarios y que solían seguir una metodología de “clase magistral”, aunque tenían cierto valor, apenas tenía incidencia en las prácticas inmediatas del profesorado y en los modos de aprendizaje del alumnado, objetivo prioritario que no debemos perder de vista.

De esta manera, los cursos han ido disminuyendo en los últimos años de forma elevada (con datos del curso 2010-2011⁶, son un 29% del total de las 1909 actividades formativa llevadas a cabo en 2010 en Aragón). De este modo, y tomando estos datos en cuenta, las actividades se han encaminado a otras modalidades formativas, como es la formación en centros, los seminarios y los grupos de trabajo⁷, que tienen como característica principal la de ser grupos de profesores que trabajan de forma conjunta en un tema de su interés y que va a tener en el futuro una aplicación directa en el aula y, por tanto, una repercusión directa en el alumnado. No pasamos a especificar las características de una y otra formación puesto que toda la información al respecto está en la red⁸.

Como fundamentación para justificar este cambio en los procesos de formación, podemos señalar la tesis de Sañudo (2005: 699), donde se nos dan algunas pistas para este cambio, expresadas en términos de problemas:

De acuerdo a las experiencias e investigaciones consultadas en cuanto al conocimiento de los maestros y el trabajo de la formación docente, se proponen tres líneas problematizadoras:

1. Los trabajos de actualización sólo propician intercambio de experiencias y opiniones que se refieren a normas pedagógicas y no a la descripción y análisis del trabajo diario.
2. El análisis y transformación de la práctica no contará con la participación efectiva de quienes la ejercen mientras no haya reconocimiento institucional, traducido en apoyos económicos y en tiempo laboral dedicado a ello.
3. El registro y observación es lo más cercano a las condiciones reales de trabajo, pero las reflexiones surgidas son dispersas, lo que hace el proceso demasiado lento.

⁶ Los datos aquí expuestos fueron tomados en el curso de formación de asesores para CPR que tuvo lugar durante el verano de 2011 en Huesca y que el autor de estas páginas siguió.

⁷ Sobre esta modalidad de formación es interesante la obra de Leite Méndez, A. (2007): *Profesorado, formación e innovación: los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*, M.C.E.P., Sevilla.

⁸ www.planfpa.educa.aragon.es/lineas.htm

Obviando el punto 2, que nos llevaría a una discusión que no es nuestro objeto en estas páginas pero que, en cualquier caso, parece inviable. Las modalidades formativas antes expresadas, pretenden solventar los puntos 1 y 3 de lo que comenta Sañudo, y es que es en los centros donde están ocurriendo cosas y es en ese mismo lugar y para ese lugar donde se deben afrontar las prácticas docentes. Para ello, nos centramos en el análisis del trabajo diario y, por tanto, en la mejora de esos mismos procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. RETOS DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los centros de formación del profesorado centran pues su atención en la práctica docente, ese es su núcleo de trabajo, nunca desde una perspectiva fiscalizadora, como ya ha quedado claro. La función principal, de las muchas que podemos reseñar es la acompañar a los profesores en la reflexión sobre la propia práctica docente y, por tanto, colaborar en ese proceso necesario para una mejora de la labor docente que, en muchos casos, procede de la propia colaboración de los profesores de un centro más que en la ayuda externa que puedan recibir.

La práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues permite al mismo el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo, unido no sólo a los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también cómo estos problemas pueden ser trabajados en el día a día de su realidad educativa. (Gomes, 2002: 63)

Por tanto, el asesor dispone este encuentro entre profesores con unos objetivos claros y asumibles por ambas partes. Las metas a cumplir con la actividad de formación que sea deben ser factibles, teniendo en cuenta que los asesores no son solucionadores de problemas en sí mismos, sino facilitadores para el encuentro entre profesionales y, por otro lado, guías para este proceso. A pesar de ello, los problemas pueden ser un buen punto de partida para esa reflexión puesto que van a reflejar el interés de los profesores, y sabemos que sin interés por parte del receptor, el profesorado en este caso, las opciones de éxito son escasas. Si hablamos de problemas es que estamos anclados en la realidad de los centros, y es que nunca debemos olvidar que la formación y los proyectos a tener en cuenta deben motivar un cambio en pro de la mejora que se debe plasmar en toda la comunidad educativa.

Básicamente, se trata de modificar la práctica docente para que adquiera en sus misma condición de hacer, la posibilidad de transformar y ser transformadora, es decir, que propicie la transformación en sus alumnos. Es importante considerar

que ese cambio no es hacia cualquier dirección, sino que debe dirigirse hacia acciones educativas más eficientes, de tal manera que el alumno producto de esa experiencia de aula se haya apropiado realmente de las habilidades y conocimientos requeridos. (Sañudo, 2005: 672).

Esta transformación de la práctica docente es un tema complejo, que a menudo se centra en la palabra innovación, terminología crítica en cuanto que no hay acuerdo sobre su naturaleza. *Grosso modo*, y sin entrar en diatribas, podemos mencionar que la innovación clásica –y actual también- es un proceso piramidal por el cual desde la cúspide de la pirámide –el poder político- se implementa un cambio no consensuado que afecta a todo el sistema, por ejemplo, la implantación de la Escuela 2.0 en los centros educativos. Sin embargo, estos cambios son a menudo rechazados puesto que el profesorado –sobre todo el de Secundaria- percibe estos cambios como una intrusión en su espacio de trabajo. Como buena prueba de este rechazo, podemos mencionar que en muchos centros escolares de Aragón hay cientos de mini-ordenadores abandonados en los carritos puesto que nadie les da uso, y es que nadie les preguntó si los usarían antes de comprarlos⁹.

En los últimos tiempos, parece que la innovación se entiende no sólo como un proceso vertical sino también horizontal, en el que la innovación debería ir de dentro a afuera y al revés, es decir, que la práctica de un profesor o grupo de ellos, puede ser considerada también como innovación. Es lo que entiende la administración con la concesión de los Premios Nacionales de Innovación, por ejemplo.

En el campo de actuación de los CPR se intenta entonces fomentar esos procesos de innovación –gestionados en proyectos oficiales o no- y, por supuesto, difundir esos proyectos o procesos para que la comunidad educativa se pueda beneficiar del trabajo de otros compañeros. Así pues, no sólo hablamos de red de formación, sino también de red de profesores, puesto que el trabajo atomizado no puede pretender tener éxitos para el cambio.

En primer lugar, el cambio y la innovación constituyen experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica permitiendo el intercambio, la cooperación y el logro de una mayor autonomía pedagógica.

En segundo lugar, la innovación provoca una relación diferente con el conocimiento tanto en las formas de producción como en las formas de aplicación. Las dicotomías teoría-práctica, concepción-ejecución, pueden

⁹ El diario *Heraldo de Aragón* del 16-03-2012 menciona que más de un 40% del profesorado no usa nunca los ordenadores en sus aulas. El citado medio alude a falta de conocimiento, o lo que es igual, falta de formación.

articularse y avanzar hacia procesos de comprensión más complejos desde la práctica cotidiana. (Leite, 2007: 28)

Hablamos de cambio a menudo y debiéramos plantear si hablar de cambio es necesario. Nadie puede dudar de que así sea, basta con observar las cifras de fracaso escolar en nuestro país. No en vano, y según datos oficiales, la tasa de fracaso escolar es del 34% entre los alumnos de origen español, cuando según el tratado de Lisboa, la cifra anhelada por los estados europeos es del 10%. La situación entre los alumnos de origen inmigrante es mucho peor, el 54%¹⁰. Estas cifras, bien se podrían explicar por el desconocimiento del idioma y por la aberrante circunstancia, bajo mi punto de vista, de que se escolarice a los alumnos por edad –independientemente de sus habilidades lecto-escritoras o su escolarización previa- para fomentar, en principio, la socialización de los mismos. Sin embargo, las cifras presentadas son independientes de esta situación, ya que son similares a las que presentan los alumnos de origen inmigrante pero de nacionalidad española, es decir, nacidos en territorio nacional, el 40,9% y que por tanto, dominan el castellano.

Así pues, las causas de este fracaso deberíamos buscarlas en nosotros mismos, o más bien en un sistema que no ha sabido ofrecer respuestas a este tipo de alumnado, reconocido por la LOE (Ley Orgánica de 3 de mayo de Educación) como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y que, en definitiva, es una gran masa social que será parte de la ciudadanía española del futuro. En cualquier caso, que hay algo que cambiar es indudable.

Ahora bien, el cambio no es tampoco un proceso aislado del ámbito de un CPR o de una Comunidad Autónoma determinada. En este aspecto, de igual manera que la LOE es una lectura de las tendencias marcadas por la Unión Europea, exactamente igual que las competencias básicas, la formación del profesorado sigue las tendencias del modelo europeo, modelo que viene desarrollándose durante años y que se basa en dos programas específicos. En primer lugar, podemos aludir al extinto ET 20/10, es decir, *Education Training* hasta el 2010, y que ha dado lugar al ET 20/20¹¹, un programa de formación hasta el año 2020. Las cifras que estamos observando

¹⁰ Resumen del volumen 29: *Fracaso y abandono escolar en España*. En formato digital: <http://www.redeseducacion.net/articulos/Informes/FracasoyAbandono.pdf>

¹¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm

implican que el proceso de cambio es largo en el tiempo, no podemos cambiar de hoy a mañana.

Los principales objetivos de la Educación para el futuro son:

- 1- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad: es necesario avanzar en la aplicación de las estrategias de aprendizaje permanente, el desarrollo de los marcos de cualificaciones nacionales vinculados al Marco Europeo de Cualificaciones, y el establecimiento de vías de aprendizaje más flexibles. La movilidad debe extenderse y es preciso aplicar la Carta Europea de Calidad para la Movilidad.
- 2- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación: la totalidad de los ciudadanos debe adquirir competencias clave y todos los niveles de educación y formación deben ser más atractivos y eficientes.
- 3- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa: la educación y la formación deben permitir que todos los ciudadanos adquieran y desarrollen las aptitudes y competencias necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad e incluyente.
- 4- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación: es preciso fomentar la adquisición de las competencias clave transversales por parte de todos los ciudadanos, y garantizar el funcionamiento del triángulo del conocimiento (educación, investigación e innovación). También deben promoverse las asociaciones entre el mundo empresarial y las instituciones educativas, así como comunidades de aprendizaje más amplias, con participación de representantes de la sociedad civil y otras partes interesadas.

Ello no quiere decir que todo esté mal, en principio, hay que confiar en que el profesorado hace bien las cosas, como siempre, todo es mejorable. El proceso de mejora no implica cambiar todo, sino más bien, hacer comprender que dentro de la práctica tradicional, con muy poco se pueden cambiar las cosas.

Sin embargo, una de las características que puede definir a gran parte del profesorado es la reticencia al cambio, de ahí que los procesos de cambio sean largos y, en ocasiones, imposibles. En cualquier caso, si un profesor no quiere cambiar tampoco es grave, bastará con que en un centro, o incluso en un Departamento en el caso de Secundaria, se pretenda instaurar un pequeño cambio, para que haya algo en el ambiente que invite, cuando menos a la reflexión.

Cuando estamos asistiendo a propuestas que evidentemente plantean la necesidad de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, etc., nos encontramos con la pertinaz realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases. Ya resulta clásico el estudio llevado a cabo por Lortie en

1975, en el que, mediante entrevistas, estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que son perfectamente aplicables a nuestro país. Una característica identificada por Lortie fue el individualismo. (Marcelo, 2002: 32)

Los CPR deben pues –tenemos presente una de las ideas fundamentales de la Pedagogía, y es que aprendemos haciendo- incidir en que el profesorado asuma los cambios referentes al mundo de la docencia. Para ello, la labor de acompañamiento se debe realizar desde la igualdad, puesto que todos somos profesores, si bien con algunos matices:

Como puede verificarse, estas cuatro unidades de competencia coinciden con cuatro de las funciones apuntadas (planificación, desarrollo, evaluación e innovación-investigación), que también el formador de formadores ejecuta, con independencia del ámbito formal o no formal. El problema se plantea en los niveles de dicha ejecución. Puesto que el formador de formadores es un profesional con los propios formadores, es obvio pensar que el nivel de ejecución ha de ser superior. Si bien globalmente coincidimos en las tres primeras unidades de competencia, la distancia se marca sobre todo en la última, donde los procesos de investigación-acción e innovación serían los más distintivos de estos profesionales, a la vez que se integran los de gestión y coordinación de la formación. (Tejada, 2002: 103)

Así pues, la figura del asesor deberá asumir el reto de la investigación desde una situación de proximidad al aula, sin perder de vista los cambios más importantes que han afectado al mundo de la docencia en los últimos años y que podemos resumir en esta tabla (Marcelo, 2002: 33):

	ANTES	AHORA
APRENDIZAJE	Dar información Jerárquico Descontextualizado	Construcción activa Conexiones Situado
ENSEÑANZA	Transmisión Directa	Transformación Andamiaje
CURRÍCULO	Fijo	Maleable
TAREAS	Aisladas Materiales secundarios	Auténticas Conjunto de representaciones
MEDIACIÓN SOCIAL	Individual Competición Recitación	Comunidad de aprendices Colaboración
HERRAMIENTAS	Papel y lápiz	Uso interactivo e integrado de ordenadores
EVALUACIÓN	Pruebas de rendimiento Test estandarizados	Basada en la actuación Carpetas individuales

CONCLUSIONES

El asesor de un CPR no es un enemigo del profesor, es un profesor más, pero con unas tareas diversas en las que sobresale la de ser un acompañante del profesorado en las necesarias tareas de cambio que los tiempos actuales y los pésimos datos de la educación en España exigen.

En estas páginas, hemos observado diferentes modelos formativos entre los más habituales en la formación del profesorado, analizando cuál parece ser la tendencia de la Comunidad Autónoma de Aragón, experiencia que puede ser fácilmente extrapolable a otras comunidades autónomas. De igual manera, hemos mencionado las principales funciones de los asesores, destacando la función de acompañamiento en la formación del profesorado, por supuesto necesaria, notablemente, aquella formación que incide en la innovación de las prácticas

docentes, elemento, entendemos, que fundamental para la mejora del sistema educativo

Por último, la conclusión más obvia, pero que aún así debemos mencionar, es que el servicio de formación del profesorado, no sólo es un derecho, sino también una obligación, por lo que la red de CPR es necesaria y útil.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA (2009). "Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)". Diario Oficial nº C 119 de 28/05/2009 p. 0002 – 0010. En formato digital: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:ES:HTML>

GOMES, P. (2002). "El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes". *Educar*, 30, monográfico *Formación permanente del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

GÓMEZ DEL CASTILLO, M. (2011). "Recensión del libro de COLÉN, T. Y JARAUTA, B. (coords.) (2010). *Tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori". *Revista iberoamericana de Educación*, 55, 290-293.

LEITE MÉNDEZ, A. (2007). *Profesorado, formación e innovación: los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*, Sevilla: M.C.E.P.

MARCELO, C. (2002). "Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida". *Educar*, 30, monográfico *Formación permanente del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona

MEC (1995). *Formación del profesorado. Centros de Profesores y Recursos* (Informe). Madrid: MEC.

SAÑUDO, L. (2005). "La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año/vol. 3, número 1, especial, Madrid, España. En formato digital: www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf

TEJADA, J. (2002). "La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación". *Educar*, 30, monográfico *Formación permanente del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.