

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Pedagogía



**DESARROLLO NORMATIVO DE LA
FORMACIÓN PERMANENTE DEL
PROFESORADO EN MELILLA. ANÁLISIS
AXIOLÓGICO Y VALORES EMERGENTES.**

TESIS DOCTORAL

Doctorando:
Antonio Guevara Martínez

Directores:
Dr. D. Juan Antonio Vera Casares
Dr. D. Francisco Javier Jiménez Ríos

Granada 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonio Guevara Martínez
D.L.: GR 3226-2010
ISBN: 978-84-693-4369-2



LA EDUCACIÓN ES LA BASE DE LA IGUALDAD

“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”. (Artículo 102.1. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE –).

AGRADECIMIENTOS

Sirvan estas primeras líneas para agradecer el apoyo, paciencia y colaboración de mi familia en la elaboración de esta tesis. En especial a Carmen, mi mujer, por su labor oscura pero eficaz, siempre muy cerca de mí, dándome ánimo y confianza en mi trabajo, especialmente en los momentos que más lo necesitaba. Con su comprensión y paciencia ha sido posible que este trabajo salga a la luz y aporte al campo educativo una nueva contribución.

También mi gratitud más sincera a mis directores, los doctores Juan Antonio Vera y Francisco Javier Jiménez, por las valiosas y enriquecedoras sugerencias que, a lo largo del trabajo me han ido aportando. Junto a ellos, he ido aprendiendo a valorar y comprender a través de sus experiencias, les estoy profundamente muy agradecido.

A mis compañeros docentes, por colaborar generosamente respondiendo al cuestionario aplicado, y a los directores de los centros, por ser ellos los que animaron a los profesores de sus centros, para que colaborasen en esta investigación. A todos ellos sólo puedo decirles... Gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	24
- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	25

PRIMERA PARTE

1. DESARROLLO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	31
1.1. La formación del profesorado en el ordenamiento anterior a la Constitución española de 1978.....	37
1.1.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación.....	44
1.2. La formación del profesorado a partir de la Constitución española de 1978.....	53
1.2.1. Los Movimientos de Renovación Pedagógica.....	57
1.2.2. Los Centros de Profesores.....	62
A) Fase de creación de los Centros de Profesores.....	65
B) Fase de implantación.....	67
C) Fase de crecimiento.....	69
D) Fase de integración de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos.....	77
1.3. La formación permanente del profesorado en el nuevo milenio.....	87
1.3.1. La formación del profesorado en la LOCE.....	97
1.3.2. La formación del profesorado en la nueva Ley Orgánica de Educación –LOE–.....	103

SEGUNDA PARTE

2. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DESARROLLADAS EN MELILLA A PARTIR DE LA LOGSE	119
2.1. Los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado.....	129
2.2. Actividades propuestas en los Planes de Formación del Profesorado en Melilla.....	133
2.3. Resumen global de actividades.....	199
2.4. Análisis de resultados y conclusiones.....	207

TERCERA PARTE

3. ESTUDIO DE LA VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE MELILLA SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA.....	223
3.1. Descripción del proceso metodológico.....	225
3.1.1. Población y muestra.....	227
3.1.2. Validación del cuestionario.....	228
3.1.3. Análisis de la fiabilidad del cuestionario.....	230
3.2. Interpretación y análisis de los datos.....	235
3.2.1. Descripción de la muestra analizada.....	235
3.2.2. Análisis descriptivo de las puntuaciones de los participantes....	243
3.3. Conclusiones del estudio de la valoración de la formación permanente.....	270

CUARTA PARTE

4. VALORACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	275
4.1. Persona, educación y valores.....	286
4.2. La formación del profesorado y valores emergentes.....	296
4.3. La formación permanente del profesorado de Melilla.....	312
4.4. Prospectiva en la formación del profesorado.....	317

QUINTA PARTE

5. CONCLUSIONES.....	341
BIBLIOGRAFÍA.....	357
ANEXOS.....	369
Anexo I: Cuestionario de valoración de formación de profesorado.....	371
Anexo II: Resultados del cuestionario.....	375

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tablas:

Tabla nº 1. Actividades ofertadas en los planes provinciales de formación de Melilla desde 1992 – 2008, distribuidas por áreas.....	201
Tabla nº 2. Actividades ofertadas en los planes provinciales de formación de Melilla desde 1992 – 2009, distribuidas por modalidades.....	203
Tabla nº 3. Actividades ofertadas en los planes provinciales de formación de Melilla desde 1992 – 2008, distribuidas por niveles.....	204
Tabla nº 4. Caracterización de la muestra por edad.....	236
Tabla nº 5. Caracterización de la muestra por sexo.....	237
Tabla nº 6. Caracterización de la muestra por años de experiencia.....	238
Tabla nº 7. Caracterización de la muestra por tipo de enseñanza.....	239
Tabla nº 8. Caracterización de la muestra de maestros por especialidad.....	240
Tabla nº 9. Caracterización de la muestra de profesores de Secundaria.....	241
Tabla nº 10. Medias y desviaciones típicas de los participantes en el cuestionario.....	246
Tabla nº 11. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de edad menores de 25 años.....	248
Tabla nº 12. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de edad de 25 a 34 años.....	249
Tabla nº 13. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de edad de 35 a 44 años.....	250
Tabla nº 14. Medias y desviaciones típicas de los participantes en el cuestionario por grupo de edad de 45 a 54 años.....	251
Tabla nº 15. Medias y desviaciones típicas de los participantes en el cuestionario por grupo de edad de 55 a 65 años.....	252
Tabla nº 16. Ítems con mayores medias de los participantes en el cuestionario por grupos de edad	253
Tabla nº 17. Ítems con menores medias de los participantes en el cuestionario por grupos de edad	254

Tabla nº 18. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente menos de 6 años.....	256
Tabla nº 19. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente de 6 a 10 años.....	257
Tabla nº 20. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente de 11 a 15 años.....	258
Tabla nº 21. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente de 16 a 20 años.....	259
Tabla nº 22. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente de 21 a 25 años.....	260
Tabla nº 23. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente de 26 a 30 años.....	261
Tabla nº 24. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario por grupo de experiencia docente más de 30 años.....	262
Tabla nº 25. Ítems con mayores medias de los participantes en el cuestionario por grupos de experiencia docente	263
Tabla nº 26. Ítems con menores medias de los participantes en el cuestionario por grupos de experiencia docente	264
Tabla nº 27. Medias y desviaciones típica de los participantes en el cuestionario que son maestros.....	266
Tabla nº 28. Medias y desviaciones típicas de los participantes en el cuestionario que son profesores de secundaria	267
Tabla nº 29. Ítems con mayores medias de los participantes en el cuestionario (maestros y profesores de secundaria)	268
Tabla nº 30. Ítems con menores medias de los participantes en el cuestionario (maestros y profesores de secundaria)	268

Gráficos:

Gráfico nº 1. Actividades ofertadas en los planes provinciales de formación de Melilla desde 1992 – 2008, distribuidas por áreas	202
Gráfico nº 2. Actividades ofertadas en los planes provinciales de formación de Melilla desde 1992 – 2008, distribuidas por modalidades.....	203
Gráfico nº 3. Actividades ofertadas en los planes provinciales de formación de Melilla desde 1992 – 2008, distribuidas por niveles.....	205
Gráfico nº 4. Caracterización de la muestra por edad	236
Gráfico nº 5. Caracterización de la muestra por sexo.....	237
Gráfico nº 6. Caracterización de la muestra por años de experiencia.....	238
Gráfico nº 7. Caracterización de la muestra por tipo de enseñanza.....	239
Gráfico nº 8. Caracterización de la muestra de maestros por especialidad.....	240
Gráfico nº 9. Caracterización de la muestra de profesores de Secundaria.....	242

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Antes de nada, en estas primeras páginas, quisiera comenzar justificando la elección de este trabajo de investigación. En la Universidad de Granada realicé los cursos del Programa de Doctorado en el área de conocimiento “Tendencias y Aplicaciones de la Investigación Educativa”, en el Campus de Melilla y presenté la Memoria del Trabajo de Investigación Tutelada titulada “*Desarrollo normativo de la formación del profesorado desde 1970*”, dirigida por el Dr. Juan Antonio Vera Casares.

Dicha investigación, pretendía una primera aproximación para conocer y recoger las actuaciones de formación dirigidas al profesorado no universitario y desarrolladas en Melilla. La línea de la investigación se situaba en la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza, dentro del ámbito de la formación permanente del profesorado.

Al exponerle a los doctores Juan Antonio Vera y Francisco Javier Jiménez, el proyecto de continuar investigando en esta línea, explicándole las ideas relacionadas con la formación permanente, me sugirieron que podría constituir motivo de tesis doctoral, en la línea -que viene trabajando el Grupo de Investigación HUM-580, “Valores Emergentes y Educación Social”. Me ofrecieron su ayuda y me animaron a desarrollarlo. Acepté la responsabilidad de afrontarlo con gran ilusión, porque era consciente de contribuir a aportar un trabajo nuevo al campo de la investigación relacionada con la formación del profesorado en Melilla.

Todos somos conscientes de que en este nuevo milenio, sujeto a rápidas y grandes transformaciones de orden tecnológico, económico, social y hasta de formas de vida, determinan cambios rápidos y profundos en nuestra sociedad. La aparición constante de estos avances y de su incorporación a nuestra vida diaria, exigen importantes adaptaciones de los sistemas educativos.

Al ser la educación un derecho universal cuyo cumplimiento conlleva, el poder acceder a un bien que la sociedad debe dar efectivamente a todos. La educación

no puede quedar al margen de estos cambios en la sociedad, ni la formación del profesorado. Tampoco son ajenos a estos cambios los propios centros de enseñanzas, inmersos actualmente en un proceso de reforma, de gestión autónoma, adaptándose a las nuevas exigencias tecnológicas, haciendo uso de internet para realizar gestiones que se realizaban manualmente o con recursos informáticos propios.

Los centros docentes ya no monopolizan la información, sino que la comparten con otras instancias, entre las que destacan los medios tecnológicos de comunicación. Pero tales medios deben ser usados igualmente en el contexto escolar, para que los alumnos puedan beneficiarse críticamente de ellos, si la escuela desea seguir cumpliendo con sus propósitos de preparación para la vida. El constante avance tecnológico de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, demandan a su vez, una preparación actualizada del profesorado en este campo.

El profesorado por su tarea profesional, fundamentalmente basada en su responsabilidad sobre la formación integral de sus alumnos, debe formar a los futuros ciudadanos en un conjunto de competencias, sin las cuales no sería posible adaptarse ante los nuevos retos de un mundo en permanente cambio. El profesorado se convierte en agente imprescindible para afrontar estos cambios sociales y tecnológicos.

La transmisión de conocimientos, pasa más por los medios de comunicación que por el centro escolar, de forma que el profesorado pierde importancia en su faceta de intermediario entre los alumnos y la información. Y en esta nueva realidad de cambios constante, para afrontar con éxito este desafío profesional, y los problemas derivados de la adaptación de la educación en este contexto, es necesario reactivar en el profesorado su motivación profesional y la importancia de su labor docente para la sociedad. La formación permanente del profesorado debe adaptarse a los nuevos tiempos y a los nuevos recursos, poniéndolas al servicio de la sociedad.

Por otro lado, se considera muy necesario que la sociedad tome de nuevo conciencia, no sólo de la importancia que tienen hoy los profesores en su función

educativa, sino también social, como garantes tanto de la modernización del sistema educativo como de la educación y de la formación de futuras generaciones.

El éxito de los cambios que se introducen en el sistema educativo, dependen no sólo de que las decisiones que se tomen por parte de la Administración Educativa sean adecuadas, sino también de que sean asumidas y compartidas por los profesores. Una alta cualificación profesional del profesorado repercute en la educación de esta sociedad moderna. Así, en este sentido, todos los organismos europeos proponen recomendaciones sobre la importancia que la educación y la formación deben adquirir para seguir alcanzando cotas elevadas de bienestar y desarrollo.

En nuestro actual sistema educativo, regulado por la Ley Orgánica de Educación¹ –LOE (2006)- en su artículo 102.1 se afirma: *“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”*.

Se trata no sólo de una obligación –de cuyo cumplimiento cada docente es responsable- sino también de un derecho que tiene el profesorado, y en cuya satisfacción es responsable la Administración como el propio centro educativo.

La formación permanente del profesorado es una responsabilidad compartida por las Administraciones Educativas, las Universidades, los Centros y los profesores. Las instituciones de formación permanente del profesorado han sido esencialmente dos: las Universidades, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y los Departamentos, y los Centros de Profesores.

El Ministerio de Educación creó en el año 1984 los Centros de Profesores, dirigido a la formación permanente del profesorado de centros públicos y privados concertados, de niveles no universitarios, siendo una de sus funciones la de desarrollar los programas de perfeccionamiento docente.

¹Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo de 2006.

En Melilla, la formación permanente del profesorado se viene desarrollando a partir de una planificación de carácter general, determinada por parte del Ministerio de Educación. Las ofertas de formación están constituidas por actuaciones diversas y diferenciadas, teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las posibilidades de las instituciones que la organizan.

Por ello, para que estas actuaciones configuren una oferta adecuada, coherente, equilibrada y eficaz, se organizan de acuerdo con unos criterios previamente establecidos. De esta forma, se enmarcan todas las posibles acciones formativas en proyectos específicos de formación, denominados Planes Provinciales de Formación.

Consciente del interés que conlleva el estudio de la formación permanente del profesorado desarrollado en Melilla, es por lo que esta investigación pretende ser una primera aproximación para sintetizar y analizar las actuaciones formativas y las diversas modalidades que se han desarrollado, a través de los diversos planes formativos, desde sus comienzos con el desarrollo y la aplicación de la LOGSE (1990)² hasta la aprobación y desarrollo de la LOE (2006).

No cabe duda, que el número de actuaciones formativas desarrolladas han sido muchas más, que no están recogidas en los documentos de planificación, los Planes Provinciales de Formación, y que han sido propuestas y efectuadas por el Centro de Profesores, la Universidad de Granada, la UNED, los Sindicatos, los Programas Europeos, el Ministerio de Educación a nivel nacional, cursos a distancia, cursos de formación online, etc.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el Boletín Oficial del Estado nº 238 de 4 de octubre de 1990.

La línea de la investigación desarrollada, se sitúa en la preocupación constante en colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el ámbito de la formación permanente del profesorado en los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Consideramos que la formación permanente debe facilitar al profesorado una actualización de forma sistemática, para transformar la concepción y la práctica docente, en consonancia con las nuevas exigencias sociales y educativas.

Existe hoy en día, un consenso sobre la necesidad de una educación para todos, siendo una de las claves esenciales para la futura prosperidad y bienestar de nuestra sociedad. Es importante que subrayemos que cuando hablamos de “*educación*” entendemos “*educación de calidad*”. Una educación de calidad requiere docentes de calidad. Los docentes deben recibir una formación de calidad que proporcione, tanto los conocimientos académicos y científicos, como la experiencia en métodos pedagógicos. Deben conocer su materia en profundidad y saber cómo enseñarla.

Iniciamos el desarrollo de la tesis, considerando que los docentes deben desarrollar al máximo el potencial de sus alumnos como seres humanos, fomentando las oportunidades para todos, sin discriminación, ayudándoles a convertirse en ciudadanos capaces de desempeñar una labor significativa en su ámbito. En este sentido, podemos considerar la docencia y la profesionalidad de los docentes en el sentido ético, aprendiendo la ética de la profesión, como parte de la preparación a la enseñanza.

La profesionalidad del docente se debe basar en la adquisición de una serie de competencias, como el trabajo en equipo, el seguimiento de los procesos instructivos junto con las familias, la participación en la organización y dirección de centros educativos, etc.

Este mundo, sujeto a rápidas y profundas transformaciones sociales, con nuevos problemas en nuestra sociedad multicultural, desde una perspectiva educativa,

necesitamos de un profesorado formado, comprometido con el progreso educativo de sus alumnos, que esté valorado por la sociedad y en el que confíen realmente.

Los profesores deben recibir una formación continua, contribuyendo esta formación permanente a su desarrollo profesional. Por esta razón, debemos entender que el respeto por el derecho a una educación de calidad, significa invertir en una formación de calidad del profesorado, necesitamos docentes de calidad para una educación de calidad.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada, tiene como objetivo general el análisis, valoración y perspectivas axiológicas relacionadas con la formación del profesorado en la Ciudad Autónoma de Melilla contextualizada en la normativa educativa existente, a través de instrumentos, elaborados y aplicados específicamente para esta investigación.

Asimismo, nuestro trabajo de investigación pretende los siguientes objetivos específicos a conseguir:

1. Realizar un profundo estudio del desarrollo normativo de la formación del profesorado en España a partir de la Institución Libre de Enseñanza.
2. Analizar las actividades de formación del profesorado perteneciente a los Cuerpos de Maestros y de Secundaria, desarrolladas en Melilla desde el año 1992 al 2008.
3. Identificar las valoraciones del profesorado sobre la formación permanente recibida y su repercusión en el trabajo docente.
4. Determinar futuras líneas de formación del profesorado en base a un modelo axiológico educativo humanístico e integral y a las nuevas exigencias socio-educativas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Para enmarcar la investigación, el trabajo se ha centrado en una revisión de los diversos estudios de la evolución de la formación permanente del profesorado, así como de las instituciones que se han puesto en marcha. También, se ha procedido a realizar un análisis de las distintas actuaciones formativas del profesorado, que se han desarrollado en la Ciudad Autónoma de Melilla, a partir de las diversas actividades propuestas en los sucesivos planes anuales provinciales de formación del profesorado, por ser la única fuente de información que se dispone.

Posteriormente, se ha confeccionado y aplicado, un cuestionario de valoración de la formación del profesorado para analizar y conocer la opinión del docente sobre la formación permanente recibida y su repercusión en su trabajo docente. Nuestra investigación se centra en la formación profesorado en Melilla y la valoración que el profesorado hace de la misma.

Se ha empleado una metodología orientada a la descripción y a la realización de juicios valorativos sobre la situación de la formación del profesorado y sus futuras tendencias. Para ello, se ha realizado un análisis de los diversos planes de formación del profesorado, clasificando las actividades desarrolladas por áreas, modalidades y distribución por niveles educativos. También se ha utilizado un cuestionario de valoración para obtener información sobre la formación recibida y su repercusión, que se envió a toda la población y se obtuvo una muestra bastante significativa. Para el análisis de la información recogida se ha usado el Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Para una mejor comprensión de los aspectos tratados en esta tesis, la estructuramos en cinco capítulos o partes, que describen los aspectos teóricos, empíricos y las conclusiones del estudio.

En primer capítulo se presenta y analiza el desarrollo normativo de la formación del profesorado a partir de la Institución Libre de la Enseñanza. Se ofrece

una perspectiva de la formación en el ordenamiento anterior a la Constitución de 1978, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, y posterior a la Constitución, mediante los Movimientos de Renovación Pedagógica y la creación de los Centros de Profesores. Se analiza la evolución de éstos Centros y su reconversión en Centros de Profesores y Recursos. Junto a ello, se desarrolla la formación del profesorado en este nuevo milenio, con la entrada en vigor de la nueva Ley de Educación, la LOE (2006).

En el segundo capítulo, se analizan las diversas actividades de formación desarrolladas a partir de los diversos Planes Provinciales de Formación de Melilla, es un estudio de orden empírico, con el objetivo de describir, analizar y registrar la oferta formativa que ha recibido el profesorado.

El tercer capítulo de nuestra investigación, se centra en el estudio de las valoraciones personales del profesorado sobre la formación permanente recibida y su repercusión en el trabajo docente, recogidas mediante la aplicación de un cuestionario de valoración, elaborado para tal fin. Los objetivos de investigación en este estudio que nos planteamos, son los siguientes: conocer la valoración del profesorado de la formación y de las entidades formativas, analizar su satisfacción de la formación recibida, identificar los contenidos de las acciones formativas, realizar una valoración de las modalidades formativas, conocer la opinión sobre futuras ofertas formativas, y recoger las necesidades de formación.

El cuarto capítulo alude a las consecuencias de las últimas evaluaciones efectuadas al sistema educativo como el Informe PISA, la influencia de los valores educativos en el profesorado y la nueva formación inicial que se está diseñando para los maestros y el resto del profesorado, contando con una mayor formación pedagógica y didáctica. Con ello se pretende un mayor apoyo y valoración social de la función docente.

Por último, en el quinto capítulo de esta tesis se establecen las conclusiones que se derivan de los hallazgos de los distintos análisis realizados. Asimismo, plantea las limitaciones de la investigación, y las posibles implicaciones de

los resultados en un nuevo modelo de formación del profesorado. Además, propone algunos temas para investigaciones futuras que permitirían profundizar sobre los factores que determinan la formación y de esta manera poder contribuir a la mejora de calidad educativa.

Finalmente, se presenta la bibliografía citada y consultada que recoge todas las fuentes teóricas en las que se sustenta el trabajo de investigación, como también el apartado de Anexos, en que se relacionan los instrumentos diseñados, y los resultados de los análisis realizados.

PRIMERA PARTE

1. DESARROLLO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA.

Para poder conocer y comprender mejor todo lo relacionado con la formación permanente del profesorado en nuestros días, es necesario partir para hacer una escueta referencia, del papel pionero de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Fundada en el año 1876 por un grupo de ilustres intelectuales de la época, profesores universitarios, liderado por el gran educador Francisco Giner de los Ríos, en el ámbito de la formación permanente, y entre los que se encontraban personalidades como Azcárate, Moret, Montero Ríos o Nicolás Salmerón. Daban vida a uno de los proyectos educativos más transformadores y de mayor influencia social y política de nuestra historia contemporánea (Martínez, 2007).

La Institución Libre de Enseñanza vino a articular un amplio movimiento renovador de la educación, conectado a las corrientes pedagógicas de la “escuela nueva” que se extendía por Europa. En consecuencia, tuvieron que proseguir su labor educativa al margen del Estado creando un establecimiento educativo privado laico, que empezó en primer lugar por la enseñanza universitaria y después se extendió a la educación primaria y secundaria.

La primera base estatutaria de la Institución Libre de Enseñanza, redactada por Giner de los Ríos, declaraba lo siguiente: <<*Se crea en Madrid un Institución Libre, consagrada al cultivo y propagación de las ciencias en sus diversos órdenes principales, especialmente por medio de la enseñanza*>>.

Giner de los Ríos, definía a la Institución Libre de Enseñanza ajena a todo espíritu e interés religioso, escuela filosófica o partido político; proclamando sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia. Representó una bocanada de aire fresco, de apertura, de confianza en la ciencia y en el hacer humano que se necesitaba en España, anclada en presupuestos educativos del antiguo régimen, marcados por la formación religiosa o por los más elementales principios de la instrucción pública (Martínez, 2007).

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) nació como gesto romántico, con voz revolucionaria y protestataria. Se adoptaron ideas y métodos pedagógicos innovadores, implantados después en las “escuelas nuevas”, como fue la introducción de la pedagogía activa y en contacto con la vida. La influencia del método intuitivo y de las enseñanzas de Pestalozzi y Fröebel fue notable desde los comienzos de la Institución. El método consistía en que el educador asumía intuitivamente los caracteres originales y personales del educando y así iba estimulando su desarrollo, apoyando su actividad, alentando su proceso de maduración. (Martínez, 2007).

La Institución introduce los principios pedagógicos que abren la enseñanza a una nueva etapa, a una educación moderna, libre y democrática, germinada en el hervidero de las ideas con que sacudió nuestra pereza intelectual el impulso de la libertad de enseñanza, como se afirmaba en el discurso de inauguración del curso escolar 1880/81 de la Institución Libre de Enseñanza. El objetivo que perseguía era formar personas capaces de conducir su propia existencia a partir de un ideal armonioso que presidiera todas las facultades del hombre en aras de la honradez, la laboriosidad y la cultura.

La ILE refleja la firme decisión de unos hombres y mujeres, fieles a sus principios intelectuales, morales y cívicos, cuyo enfrentamiento con la sociedad más reaccionaria les hizo sufrir vicisitudes ya conocidas, como la expulsión de las cátedras de conocidos liberales y el encarcelamiento de algunos de ellos, entre los cuales se encontraba Giner de los Ríos. Les impulsaron a fundar una Institución que se dedicó, en un principio, a la enseñanza superior y universitaria, y posteriormente al parvulario, primaria y secundaria.

La creación de la ILE fue un acto de lucha por la libertad que permitió que fraguara uno de los proyectos intelectuales más fructíferos y modernizadores de la historia de España.

En los estatutos de la Institución, se contemplaba en su artículo 15 que la Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de

comunidad religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.

En la defensa de la libertad de enseñanza, se basa el ideario que hará de la educación de la libertad, el fundamento de las prácticas pedagógicas. Prácticas que entrañaban una visión educativa innovadora, en un contexto social que percibía a la Institución Libre de Enseñanza y a su programa educativo, como una seria amenaza.

La concepción de la escuela como un escenario de la propia vida, impregnó el magisterio de los hombres de la Institución. Para ellos, la función de la escuela era educar a los jóvenes en el ejercicio de la libertad, que les configurará en ciudadanos libres y responsables.

En las prácticas pedagógicas de la Institución, tuvo especial relevancia todo aquello que acercara a los alumnos a la propia realidad, a la propia vida, como ir de excursiones, visitar a museos, a fábricas, etc. La identificación entre la escuela y la vida llevará a la ILE a defender y a llevar a la práctica, la coeducación.

La ILE sirvió de orientación a muchos profesores españoles, para realizar experiencias pedagógicas innovadoras, frente a la enseñanza libresca, memorística y rutinaria. Una de las iniciativas pioneras, fue la organización de las **Conferencias Pedagógicas**, creadas por Ley de 16 de julio de 1887, reguladora de las vacaciones de verano, con el fin de promocionar la cultura general y profesional de los maestros y maestras. Fue un vehículo de intercambio de opiniones y experiencias, que consiguió ser capaz de mejorar y actualizar la educación, a través de un perfeccionamiento y puesta en común de los integrantes. Esta iniciativa, se puede considerar que constituye los inicios de la formación permanente del profesorado en España.

La ILE siempre reivindicaba un apoyo continuo para los profesores a lo largo de su ejercicio profesional, indicando la conveniencia de que los docentes viajasen

al extranjero, para conocer otras realidades educativas, que les enriquecieran sus conocimientos y prácticas pedagógicas. Consideraba necesario evitar el aislamiento profesional de los maestros, aportando bibliotecas ambulantes, promoviendo reuniones, asociaciones, ayudas, etc. Estas iniciativas constituyen los primeros inicios del perfeccionamiento permanente del profesorado (Soledad García, 1998).

Al proclamarse la Segunda República (1931-1939), España era una nación analfabeta y desnutrida, ansiosa por aprender, en donde los más ilustres pedagogos, escritores, poetas, etc., se pusieron manos a la obra, de pueblo en pueblo, llevando la cultura ambulante a todos los rincones. Se le ha llamado la República de los profesores, en la que se destaca las conocidas **Misiones Pedagógicas** encaminadas entre otras funciones, en llevar por toda España, cursos de perfeccionamiento ambulante, dirigido a todos los maestros, que continuaban trabajando en sus escuelas y educando a sus alumnos. A su vez, el personal técnico que impartían los cursos, conocían in situ, el ambiente en el que trabajaban los maestros y las dificultades que se les presentaban.

Hay que resaltar el entusiasmo y fervor con que la República emprendió su obra educativa para recuperar a España del retraso cultural que sufría. Quiso sembrar el país de escuelas, y llenarlas de maestros y ocuparlas con niños y niñas que ni siquiera sabían lo que era una escuela. La educación es una función del Estado y se propugnaba una escuela pública, obligatoria, laica, mixta, inspirada en el ideal de la solidaridad humana, donde la actividad fuese el eje de la metodología.

También resaltamos que fue en la República en 1932, cuando se creó la primera Sección de Pedagogía de España, adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Decreto de 27 de enero de 1932).

La República se propuso dotar a las escuelas con los mejores maestros, ya que en esta época tenían una formación exigua. Para ello se elaboró el Plan Profesional, que venía a regular la formación de maestros y se organizaban cursos de reciclaje didáctico. Así se sentenció en el preámbulo del Decreto que aprueba el Plan

Profesional de 1931: *“El primer deber de toda democracia es éste: resolver plenamente el problema de la instrucción pública”*.

Dos ideas esenciales vertebrarán el contenido del Plan Profesional, la dignificación social y laboral de la profesión de maestro y el nuevo enfoque a la formación del maestro, con criterios de profesionalización (exigencia del bachillerato universitario y tres años de estudios).

La carrera de Magisterio, elevada a categoría universitaria, dignificó la figura del maestro. A los aspirantes se les exigió desde entonces, tener completo el bachillerato antes de matricularse en las Escuelas Normales, donde se enseñaba pedagogía y había un último curso práctico. Se hizo del maestro una persona culta, eran los intelectuales de los pueblos y, con toda la precariedad en la que vivían, ejercieron de una forma digna su labor docente. En las Semanas Pedagógicas, los maestros recibían asesoramiento por parte de los inspectores, para remozar su formación.

El sistema educativo español vivió en la Segunda República, un importante auge, propiciado por el sistema político que alentaba y aportaba los medios económicos oportunos, así como por los intereses e ilusiones que también mostraban los propios maestros y maestras. Reformar un sistema educativo, reformar una escuela pública, necesitaba de profesores mejores formados.

Para ello, se organizaban los cursos de perfeccionamiento dirigidos a maestros y profesores, con la finalidad de familiarizarlos con los métodos de la escuela activa. Esta formación, cuyos gastos corrían a cargo del Ministerio de Instrucción Pública, de sindicatos y de asociaciones profesionales, se puede considerar su carácter de pionera en España.

Esta coyuntura tan prometedora a nivel general, quedó frustrada por la lamentable guerra civil española de 1936, debido al levantamiento de un sector golpista de militares contra el gobierno republicano. La dictadura del General Franco suprimió todas las reformas que en materia de enseñanza desarrolló la República y las sustituyó

por otras propias, acentuando el carácter sectario, religioso y político de la instrucción pública.

La renovación en la dictadura se centró en el profesorado, en la depuración del personal docente, que tanto había promocionado la Segunda República, afectando a multitud de maestros e inspectores, quienes habían sido sustituidos por oficiales del ejército, reconvertidos en maestros.

La guerra civil marcó al profesorado en su formación inicial, en su trabajo y en su desarrollo profesional. Frente a la esperanza de renovación del sistema educativo que había contagiado la Segunda República, la guerra civil y la dictadura, cercenó esta ilusión, imponiendo un modelo educativo marcado por el nacional-catolicismo. Navarro Sandalinas (1992) considera que la formación permanente del profesorado fue involucionando, desde sus primeros inicios en la Segunda República hasta finales de la Dictadura.

1.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ORDENAMIENTO ANTERIOR A LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978.

A pesar del trauma y de la desarticulación que significó la guerra civil, el espíritu de la renovación pedagógica, como tantos afanes y tantos compromisos de cambio, de reforma de la sociedad española, pudieron sobrevivir a la dictadura (Maravall, 1983).

Durante la dictadura, en una situación de posguerra, la formación inicial del profesorado fue una preocupación mucho más necesaria que la formación permanente. A finales de la década de los años 50, la reaparición de la formación de los docentes, se concretó con la creación del Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria (**CEDOPEP**), que publicaba la revista educativa “Vida Escolar”, en donde se recogían experiencias pedagógicas. La revista llegaba a todas las escuelas, por lo que podemos considerar como el primer hecho del régimen, en materia de formación permanente del Magisterio.

Otro acontecimiento relacionado con la formación del profesorado fue la creación de **Centros de Colaboración Pedagógica**. Fueron autorizados para su implantación por una orden ministerial en 1957 (B.O.E nº 297 de 27 de noviembre). Estos Centros eran lugares de reunión para estudiar los problemas de las exigencias educativas, las diversas modalidades de organización escolar, los métodos educativos, etc. Para lograr estas finalidades, se establecían reuniones en los Centros de Colaboración, porque se consideraba que el perfeccionamiento de las tareas escolares ha de ser objetivo constante de los maestros, y que sólo procurando la mejora de sus procedimientos educativos y docentes, responderán a las exigencias que formula la educación de sus alumnos.

Por otra parte, la Inspección colaboraba con los Centros de Colaboración Pedagógica, haciendo llegar los progresos de las ciencias pedagógicas susceptibles de elevar los resultados de la formación escolar.

Sin embargo, estos Centros no constituyeron un instrumento adecuado a las nuevas necesidades de la enseñanza, ni por su reglamentación, ni por los supuestos que la sustentaban. Así, Navarro Sandalinas (1992), considera que “*no había nadie, en este país, cuya formación le permitiera engrosar a una élite pedagógica que asumiese la inmensa tarea de poner al día al profesorado; un profesorado, por otra parte, mal formado y mal pagado y abandonado durante décadas, por lo que estaba especialísimamente necesitado de una urgente y drástica puesta al día*”.

Posteriormente, durante la dictadura, el ministro en la cartera de Educación, Villar Palasí, puso en marcha una nueva gran ley de educación, la **Ley General de Educación (LGE)**³ de 1970. La ley parte del *Libro blanco de la Educación* que el Ministerio de Educación publicó con el título de “*La Educación en España, bases para una política educativa*”, (febrero, 1969), a modo de estudio previo a los cambios legislativos, y es a partir de ese momento, cuando se inicia en España una etapa de modernización del sistema educativo. El inicio de este proceso parte del resultado de unas jornadas de trabajo realizado en Buitrago del Lozoya (Madrid), en octubre de 1968, por un Comité Internacional de expertos, nombrado por la UNESCO, para aconsejar al gobierno español sobre los problemas, soluciones y estrategias a seguir, para una reforma general del sistema educativo que se pensaba realizar (Iyanga Pendi, 1996).

El Comité Internacional de expertos recopiló las deficiencias detectadas en la educación de la España de esa época, denunció los graves errores y deficiencias que presentaba el sistema educativo, por razones propiamente pedagógicas, administrativas y sociales, y realizaron ciento cincuenta y tres propuestas básicas, necesarias para la reforma educativa.

³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (B.O.E. del 6 de agosto).

La Ley General de Educación (LGE) de 1970, fue la plasmación del trabajo del Comité Internacional de expertos de la UNESCO. Esta nueva Ley era necesaria por las exigencias de democratización de la enseñanza, y por la urgencia de contribuir a la formación del individuo para vivir con plenitud y eficacia en el mundo contemporáneo. En el preámbulo de la Ley, se consideraba a la educación como tarea permanente e inacabada, por eso se contemplaban mecanismos de autocorrección y de flexibilidad, con el fin de que no haya hipótesis pedagógica que fuese rechazada, sino después de ser ensayada.

En la LGE se destacaba la idea de que el principal instrumento para lograr el éxito de la reforma educativa, era el profesorado. En este sentido se expresaba en su preámbulo, al decir: *“... será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusiasmo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma...”*.

El espíritu de la Ley no se configuraba con el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni con la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios. La LGE estaba inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en la tarea educativa han de estar subordinados al éxito de la tarea educadora, y quienes tienen la responsabilidad han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración.

La experiencia ha demostrado que son pocos eficaces las reformas de los centros docentes, implantadas mediante una disposición general y prescribiendo planes o métodos no ensayados y dirigidos a un personal docente, que no estén identificado con el pensamiento del legislador, o que carecen de información y medios.

En conformidad con esta doctrina básica, que constituía una verdadera novedad en nuestro sistema educativo, y que ha sido el instrumento adecuado para una auténtica renovación y puesta a punto del profesorado, sin las cuales la reforma no

podría llevarse a cabo, se estableció en diversos artículos de la LGE, la exigencia de una previa preparación pedagógica en los distintos niveles educativos.

El ministro de educación puso en marcha la LGE, pero no tuvo en cuenta la situación del profesorado, que se encontraba desilusionado, sin intereses y sin falta de aliciente. En este sentido, la Comisión Internacional de Expertos de la UNESCO advertía al equipo ministerial que el tema de la formación del profesorado, requeriría tiempo, por la dificultad que entraña la cuestión.

Era evidente la necesidad de la formación permanente del profesorado para la implantación de la LGE, pero no se disponían de profesores especializados, ni de una planificación adecuada de la formación permanente. Por ello, se cuida de manera muy especial todo lo referente a la formación y selección de profesores, y al perfeccionamiento de los que ya se encuentran ejerciendo la docencia. Asimismo, se señalaba que uno de los deberes fundamentales del profesorado era asegurar de manera permanente, su propio perfeccionamiento científico y pedagógico⁴.

En el V Congreso Nacional de Pedagogía (1972), organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, celebrado en Madrid, la temática general del mismo se centró en torno a la reforma cualitativa de la educación, dentro de la cual se abordaron los problemas que más preocupaban a los educadores, tales como la formación y perfeccionamiento del personal docente. En la sesión inaugural del Congreso, que presidía el Ministro de Educación Ciencia, Luis Villar Palasí, en su discurso se destacaba el papel fundamental que juega el profesorado en la reforma educativa.

⁴ Art. 104 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (B.O.E. del 6 de agosto).

En el mismo congreso se defendía que el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, debe llevarse a cabo ateniéndose a criterios de graduación, flexibilidad y proyección. Se deberían rechazar los cursos masivos, rígidos y excesivamente centralizados. El profesorado disponía en los Centros de Colaboración Pedagógica el medio idóneo para formar equipos, intervenir participativamente e intercambiar experiencias. Por este motivo se defendía que debían actualizarse y potenciarse con mayor dotación.

En 1973, entre el 19 y 27 de septiembre, se celebró en Ginebra la 34 reunión de la Conferencia Internacional de la Educación, convocada por la Oficina Internacional de Educación (integrada en la UNESCO en 1969), para debatir los problemas fundamentales del desarrollo de la educación en los diferentes países. En cada uno de los temas que se trataban en la conferencia -objetivos de la educación, participación, nuevos contenidos, métodos y orientación, etc.- surgía la cuestión del profesorado. Debatir de desarrollo, de reforma y de innovación de la educación, quiere decir que se está hablando implícita o explícitamente de la renovación del profesorado, eje y motor del sistema educativo.

Cuando los sistemas educativos empiezan a inscribirse en el marco global de la educación permanente, la pieza clave, el profesorado, necesita también estar en actitud de educación permanente. Los cursos de perfeccionamiento del profesorado, se inscriben en esta vertiente, dimensión sin precedentes en la historia de la educación nacional, y por supuesto, común preocupación internacional (Marín Ibáñez, R. 1973)

Retomando la Ley General de Educación, que pretendía mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo, mediante la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado. Para lograrlo, contaban con los Institutos de Ciencias de la Educación⁵, que estaban establecidos en todas y cada una de las Universidades españolas, y que han prestado un gran servicio al sistema educativo, desempeñando una función de suma importancia en la formación de docentes.

⁵ Creados en 1969 mediante el Decreto 1678/1969, de 24 de julio (BOE de 15 de agosto) integrados directamente en cada Universidad.

Así, en la LGE, en el artículo 30, nº 3, se determinaba como una de las finalidades fundamentales de la Universidad es la de su contribución al perfeccionamiento del sistema educativo, y en el artículo 73, nº 3 y 4, se precisaba que esta labor se llevará a través de los **Institutos de Ciencias de la Educación** (ICEs).

Es de destacar que se potenció la formación del profesorado de educación primaria, elevando el nivel académico de sus estudios hasta el grado de diplomatura universitaria (estudio de tres años en el seno de las universidades). A los profesores de enseñanzas medias se le introdujo el curso de orientación pedagógica (CAP), que desde los ICEs se intentó paliar la falta de formación profesional docente de los licenciados.

En el artículo 102 de la LGE, se disponía la titulación mínima del profesorado en los distintos niveles, y en su apartado 2, se señalaba que el profesorado tendría que recibir una formación pedagógica adecuada a cargo de los ICEs y con arreglo a las siguientes bases:

- a) Los profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas Universitarias, con la supervisión del los ICEs.
- b) Los profesores de Bachillerato y de Formación Profesional la obtendrán mediante cursos intensivos dados en los ICEs.

Este mismo mandato legal, se reiteraba en el artículo 103, apartados 1 y 2, de la LGE que determinaba que la Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirían una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza.

De este modo, la Universidad organizaba de forma sistemática el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio, en las diferentes modalidades que imponían las características de cada nivel educativo, habilitándose en su caso bolsas de estudio.

También, en la Ley se determinaba que los profesores que hayan permanecido ausentes de la docencia o la investigación durante un período de tiempo superior a dos años, al reincorporarse a sus funciones deberían dedicarse durante un curso académico al perfeccionamiento docente o a tareas de investigación. Si la ausencia era inferior a cinco años, esta obligación podrá ser dispensada por el Ministerio de Educación, previo informe favorable del Centro⁶.

Por último, destacamos que en la LGE se consideraba como un **deber** fundamental de los educadores, el asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico⁷.

⁶ Art. 103.4 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (B.O.E. del 6 de agosto).

⁷ Art. 104 apart. f de la Ley 14/1970.

1.1.1. LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) se crearon por Decreto 1678/1969, para colaborar en la puesta práctica de la reforma educativa que se desprendía de la Ley General de Educación de 1970. Nacieron asignados a las diferentes Universidades españolas, encomendándoles, entre otras misiones, las que venían realizando las Escuelas de Formación del Profesorado, posteriormente extinguida. Desde el momento de su creación, los ICEs han venido desarrollando una amplia gama de actividades docentes, con el fin de cumplimentar las tareas que la LGE les había encomendado.

La investigación en todos los niveles de la enseñanza, que la LGE postulaba como pieza clave de la reforma educativa, incluía la experimentación en el campo de la educación, en todos los sectores que la integraban y constituían un factor insustituible en la formación del profesorado.

La coordinación, y en su caso, las iniciativas de las investigaciones y experimentaciones educativas, correspondían a los Institutos de Ciencias de la Educación, cuyas acciones estaban armonizadas a escala nacional, a través del **Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CENIDE)**⁸. El Centro Nacional coordinaba los planes de investigación, el funcionamiento de los ICEs y las tareas de formación y perfeccionamiento del profesorado de los mismos.

El CENIDE convocó un seminario internacional en Cambridge (Inglaterra) en julio de 1969, dirigido a la gestión de la innovación en Educación, al que asistieron representantes de once países, especialistas en los más variados campos educativos: profesores y directivos, investigadores y administradores, planificadores y quienes trabajan en proyectos especiales. Se trataron los más variados temas y los problemas implicados en la reforma de la educación (Marín Ibáñez, 1971).

⁸ CENIDE fundado según el BOE de 10 de diciembre de 1969.

Posteriormente, en 1974, el CENIDE fue sustituido por un nuevo organismo coordinador de los ICEs, denominado el **Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE)**⁹.

Los Institutos de Ciencias de la Educación, abarcaban fundamentalmente tres grandes ámbitos de actuación:

- Potenciar la investigación educativa.
- Formar a los futuros profesores de enseñanzas medias.
- La formación permanente de todo el profesorado.

En relación a la formación permanente del profesorado, se publicó una Orden ministerial (1971)¹⁰, que clasificaba las actividades docentes de los ICEs, y resaltaba la función encomendada a los mismos, la de organización de cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, dirigido a los distintos sectores educativos.

Las actividades docentes formativas, fijadas en la citada normativa, se clasificaban en tres tipos:

- a) Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica que habilitan para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos (CAP).
- b) Cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- c) Actividades complementarias: difusión e información de la Reforma Educativa, innovaciones metodológicas, experiencias educativas, etc.

⁹ INCE creado por Decreto 750/1974, de 4 de marzo.

¹⁰ Orden de 14 de julio de 1971 (<<BOE>> número 176, de 28 de julio).

Los cursos de perfeccionamiento eran autorizados por resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa y daban lugar a la expedición de un certificado de participación, a los docentes que hayan seguido con aprovechamiento la actividad de formación. Dicho certificado podría ser incorporado al expediente personal de cada profesor. Los primeros cursos reglamentados que los ICEs asumieron, fueron los destinados a obtener el certificado de aptitud pedagógica¹¹ –CAP–, para profesores de bachillerato.

Los ICEs de cada Universidad, coordinados por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), venían ofreciendo los medios que posibilitaban un permanente perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles educativos, sometidos en el desarrollo de los cursos al régimen de autorización expresa para cada curso que establecía la citada Orden ministerial de 14 de julio de 1971.

El Ministerio de Educación autorizó en el curso 1971/1972¹² a diversos centros, a impartir con carácter experimental las enseñanzas correspondientes al quinto curso de Enseñanza General Básica. Como hecho anecdótico, en Melilla se implantó este curso experimental en la Escuela Graduada Mixta “Reyes Católicos” dirigida por el profesor Luis Muñoz Cerviño, donde se llevó a cabo la primera experiencia educativa publicada en la revista educativa “Vida Escolar”¹³.

En el artículo se describía la experiencia y consideraba que el primer paso a seguir era la realización de una detenida programación de la misma. Abarcaba a los niveles de quinto curso, con la vista puesta en los fines experimentales que se pretendían, quedando claramente establecido la utilización de todos los medios y formas de enseñanza, en especial los medios audiovisuales, siguiendo las instrucciones recibidas del ICE de Granada, al que pertenece Melilla.

¹¹ Orden de 8 de julio de 1971 (<<BOE>> n° 192, de 12 de agosto) sobre actividades docentes de los ICEs en relación con la formación pedagógica de los universitarios (CAP para profesores de bachillerato).

¹² Orden de 14 de diciembre de 1971 (BOE del 23 diciembre).

¹³ Revista Vida Escolar, n° 133-134. Madrid, (1971).

Por otra parte, en relación a los maestros, pronto se vio la necesidad de crear las **Comisiones de distrito universitario**, para poder poner en marcha los cursillos que iban a preparar a los futuros maestros que impartirían la segunda etapa de EGB¹⁴. Dichas Comisiones involucraban a los ICEs, a las Escuelas Normales y a la Inspección, con el fin de reunir a todos los medios humanos posibles y se organizaban los cursillos de 400 horas de duración. Se celebraban en horario extraescolar o en períodos no lectivos y los sábados, para los maestros que residieran lejos de la localidad, sede del curso. Se concedieron en 1972 más de cinco mil *bolsas*¹⁵ de estudios para facilitar la asistencia.

En una Resolución¹⁶ del Ministerio de Educación, se dieron instrucciones para el funcionamiento de las Comisiones provinciales, en el periodo de realización de los cursillos de especialización para los maestros de sexto de Educación General Básica –EGB–. Se dictó otra nueva Resolución¹⁷ por la que se concedían bolsas de estudio para facilitar la asistencia a los cursillos de especialización para maestros de sexto curso de EGB.

Posteriormente se dispuso que los cursillos para maestros se ampliaran a quienes impartieran la primera etapa de la EGB¹⁸.

¹⁴ B.O.E. del 1 de julio de 1972.

¹⁵ Orden de 30 de junio de 1972 -<<BOE>> n° 164, de 10 de julio- que regula el procedimiento para la concesión de bolsas de estudio en las actividades de perfeccionamiento del personal docente en ejercicio.

¹⁶ Resolución de la D.G. de Ordenación Educativa de 14 de noviembre de 1972(<<BOE>> n° 301, de 16 de diciembre)

¹⁷ Resolución de la D.G. de Ordenación Educativa de 20 de octubre de 1972(<<BOE>> n° 301, de 16 de diciembre)

¹⁸ BOE, 17 de mayo de 1973) y la orden de 28 de noviembre de 1973 (<<BOE>> n° 6, de 7 de enero de 1974) que revisa el sistema de concesión de bolsas de viaje al personal docente de cualquier nivel.

En 1975, surge la necesidad de hacer efectiva la obligada coordinación y de priorizar el perfeccionamiento del profesorado. Para ello, se sustituyó el régimen de autorización expresa para cada curso, que se venían sometiendo los ICEs para el desarrollo de los cursos de perfeccionamiento, por otro sistema más unitario y coherente, a través de un Plan Nacional de Perfeccionamiento.

En el artículo primero se regulaba que el Ministerio de Educación y Ciencia aprobaba anualmente el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado¹⁹, al cual debían ajustarse todos los cursos de perfeccionamiento dirigidos a los distintos sectores del profesorado en ejercicio, que se celebrasen en los ICEs. El Plan Nacional permitió a cada ICE adecuar su programa de actuación docente a la evaluación de necesidades realizado por el Plan Nacional.

En el Plan Nacional se determinaba las modalidades o tipos de cursos a impartir, el número de cada uno de ellos y los módulos económicos relativos a ponencias, bolsas de estudio y gastos de material. También se fijaba que el Plan debería ser aprobado y publicado, en el último trimestre de cada año.

El Plan Nacional lo elaboraba el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), atendiendo a la previsión de necesidades de perfeccionamiento del profesorado realizado por las Direcciones Generales de Formación Profesional y Extensión Educativa, de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación.

¹⁹ Así, se recogía en la Orden de 28 de febrero de 1975 (<<BOE>> nº 66, de 18 de marzo) que regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado.

Los Institutos de Ciencias de la Educación, en función de lo establecido en el Plan Nacional, remitían al Instituto Nacional una relación de cursos de perfeccionamiento que de acuerdo con sus posibilidades, les serían posible desarrollar durante el curso.

El INCE, de acuerdo con las directrices fijadas en el Plan Nacional y las relaciones de cursos remitidas por los ICEs, aprobaba el programa de cursos de perfeccionamiento que se celebrarían en cada ICE, procediendo a facilitar las orientaciones, financiación y asistencias necesarias. A continuación reproducimos el Plan Nacional de Perfeccionamiento²⁰ aprobado para el año 1975:

²⁰ Plan Nacional de Perfeccionamiento del profesorado, aprobado para el año 1975 (<<B.O.E. nº118, de 17 de mayo de 1975)

PLAN NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO PARA 1975	
1. Modalidad y número de cursos.	
Modalidad	Número de cursos
Cursos de Actualización del Profesorado en Técnicas Pedagógicas:	
Tecnología audiovisual	70
Enseñanza en equipo	22
Programación	22
Evaluación	22
Investigación operativa	22
Técnicas grupales	22
Total	180
Cursos de Actualización del Profesorado en Temas Educativos de Actualidad:	
Educación recurrente	15
Creatividad	15
Organización de la comunidad educativa	15
Organización y creación del «currículum»	15
Psicología del aprendizaje	15
Evaluación de puestos de trabajo y Centros	15
Total	90
Cursos de Actualización del Profesorado de Didácticas Especiales:	
Preescolar	20
Educación General Básica, primera etapa	60
Educación General Básica, segunda etapa	100
Formación Profesional	70
Bachillerato Unificado Polivalente	100
Universidad	75
Total	425
Cursos de Actualización de otros roles profesionales docentes:	
Directores de E. G. B.	62
Jefes de estudios	30
Orientadores	26
Total	118

1.1. El INCIE suministrará a los ICEs que impartan los respectivos cursos las orientaciones básicas que les permitan fijar con claridad sus contenidos específicos.

2. *Ponencias, bolsas de estudio y gastos de material.*

2.1. Ponencias:

Se fija el módulo económico en 750 pesetas/hora.

2.2. Bolsas de estudio:

La cuantía de las bolsas se cifrará, en razón de distancias de desplazamiento y de tiempo de desarrollo de las actividades, diferenciando en consecuencia el profesorado de la localidad en que se celebran, el de la propia provincia y el de otras provincias; concediéndose 100 pesetas por bolsa/día a los primeros, 500 pesetas bolsa/día a los segundos y 800 pesetas bolsa/día a los terceros.

Los Institutos de Ciencias de la Educación tenían encomendados como objetivo fundamental, formar al profesorado para el desarrollo de la Ley General de Educación (1970), traduciéndose esta finalidad en una amplia oferta de cursos. Se desarrollaron cursos para la denominada primera etapa de la Educación General Básica (EGB), cursos de especialización para las áreas de la segunda etapa de la EGB y cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para el profesorado de Enseñanzas Medias.

En general, los cursos se caracterizaban por ser impartidos por expertos que transmitían información a los maestros, sin tener en cuenta sus intereses o necesidades. Por ello, a los ICEs se les acusaron de ser los creadores del “*cursillismo*”.

En consecuencia, se considera que los primeros resultados de los ICEs llegaron tarde para poder desarrollar la LGE, no cumplieron bien su misión, no contribuyeron a superar el aislamiento profesional, ni ofertaron fórmulas flexibles de formación (Villar Angulo ,1977)

El afán de “*cursillismo*” que se potenció en los ICEs, ha sido defendido por ser la única modalidad formativa más eficaz, teniendo en cuenta los recursos disponibles, por permitir atender a un gran número de profesores, y por otorgar un papel fundamental en la formación del docente a la Universidad y a su profesorado, para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

Estos cursos, marcaron una etapa pionera y decisiva en la formación del profesorado, caracterizados por un enfoque técnico mediante un modelo de instrucción programada, la microenseñanza (Villar Angulo, 1977).

A pesar de su reconocimiento, se les criticó que al haber sido autónomos, y no tener vinculación con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, actuaban en solitario, con una oferta inadecuada a las demandas locales del profesorado, favoreciendo la formación del profesorado cercano a las capitales (por estar ubicados los ICEs en las ciudades donde existía Universidad), lo que provocaba una injusta desigualdad.

J.M^a. Maravall (1986) manifiesta que la política oficial de formación del profesorado en ejercicio, desarrollada por los ICEs, se ubica entre el paternalismo ilustrado y el dirigismo. Adolecía de una planificación correcta y una falta de coordinación entre los ICEs y la Administración.

Sin lugar a dudas, como considera García Gómez (1998), se puede decir que los ICEs supusieron un hito en la historia de la formación permanente del profesorado en España, por constituir un intento formal de institucionalización de la misma, y por plantearse como respuesta o solución, aunque excesivamente tardía, a las necesidades que acompañan a toda reforma educativa.

1.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978.

A partir de la vigente Constitución española de 1978, tras ser aprobada por las Cortes, refrendada popularmente por el consiguiente referéndum y sancionada por el rey, en la que se dedica una gran atención a la educación, no sólo por la extensión e importancia que le da en su capítulo II, sino por considerar a la educación como un derecho fundamental, y es desarrollada en su artículo 27. La reforma del Sistema Educativo era considerada necesaria para corregir los desajustes protagonizados por el desarrollo de la Ley General de Educación (1970) y también, por la creación de expectativas ante los problemas de los distintos colectivos sociales (profesorado, alumnado, sindicatos, empresariado, etc.).

Una síntesis de los mandatos constitucionales en materia de educación es la siguiente:

Constitución española

Artículo 20.

1. Se reconocen y protegen los derechos:

- a. A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
- b. A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
- c. A la libertad de cátedra.
- d. A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión.
La Ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

Artículo 43.

3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio.

Artículo 149.

1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

(...)

30. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

Durante este proceso de transformación social en la que estaba inmersa toda la sociedad española, gracias a la educación considerada como el valor principal para el cambio y el progreso de la ciudadanía, y al constante estímulo de los educadores para su propio perfeccionamiento científico y pedagógico, fueron los ejes que constituyeron uno de los instrumentos más adecuados para la necesaria reforma de la realidad escolar.

Promulgada la Constitución, el partido político entonces en el poder - Unión de Centro Democrático (UCD)-. en 1980 publicaba la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)²¹, constituyendo el primer trabajo de puesta en práctica de la Constitución promulgada, con un nuevo ordenamiento del Estado y del derecho, la libertad y organización de la educación.

Significó la primacía del primer gobierno del régimen democrático, pero tras diversas vicisitudes, el primer partido político de la oposición, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), procedió a presentar una propuesta de enmienda a la totalidad de la LOECE y la recurrió ante el Tribunal Constitucional, que emitió sentencia (el 13 de septiembre de 1981) por la que declaraba, en parte, a la LOECE inconstitucional. Este traspés legislativo y el triunfo en las siguientes elecciones del PSOE, el nuevo gobierno socialista detentador del poder gubernamental desde 1982, sustituyó a la LOECE por una nueva ley, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)²², actualmente en vigencia.

La formación del profesorado comenzaba a resurgir, iniciada a partir de los años 70, a mano de maestros y maestras progresistas, comprometidos con una enseñanza pública de calidad, constituyéndose los conocidos Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano. Estas posibilidades de formación, que partían siempre de la praxis docente, no tenían la necesaria cobertura de la normativa legal, para convertirse en fermento de la renovación pedagógica con carácter institucional y permanente.

²¹ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio de Ordenación del Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

²² Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación -LODE-(BOE de 4 de julio).

El desarrollo en nuestro país de la tan necesaria reforma del Sistema Educativo, implicaba la necesidad urgente de la formación permanente del profesorado; formación que habría de conseguirse a través de una reflexión sobre el propio ejercicio profesional y de la asunción por parte del claustro de profesores, como comunidad de investigación.

Así, en la LODE al referirse en su Título III a los órganos de gobierno de los centros²³, es clarificadora cuando prescribe como una de las competencias del Claustro es la promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.

²³ Art. 45.2.de la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio.

1.2.1. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

En la década de los años 1970, ante la desilusión y la frustración en el profesorado, comienzan a surgir vías autónomas de formación, los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Estos movimientos de colectivos de docentes, van surgiendo en las distintas regiones de España, naciendo casi todos ellos en la oscura y difícil clandestinidad. Fueron impulsados por grupos de profesores y profesoras de EGB, aunque también participaron profesorado de Enseñanzas Medias, de las Escuelas de Magisterio y de la Universidad. Estos Movimientos de Renovación que eran mal vistos y perseguidos, y carentes de toda ayuda oficial, se proponían transformar un sistema educativo lánguido y moribundo.

Estos Movimientos de Renovación Pedagógica, colectivos de base de profesores de todos los niveles educativos, surgieron como espacios y lugares de encuentro y reflexión de los profesionales de la enseñanza, para dar respuesta a la realidad escolar y a su propia formación. Contribuyeron a la actualización y enriquecimiento del ejercicio de la docencia, en sus aspectos prácticos, ofreciendo un amplio campo de experiencias cuya importancia no puede ser ignorada, a pesar de los pocos recursos disponibles, y colaboraron en el mejoramiento y perfeccionamiento de la docencia.

Uno de los primeros movimientos pioneros fue el de la institución “Rosa Sensat”, fundada en el año 1965, siendo la primera que se creó durante el franquismo, recogiendo la tradición pedagógica de Cataluña, cuyos mejores frutos se produjeron en la II República, con la confluencia de la Institución Libre de Enseñanza y el pensamiento socialista (Juárez, 1983).

Los MRPs emergieron como fruto de las Escuelas de Verano (EVs), en la medida que éstas fueron foros de debate, de formación y autoformación. En las EVs se impulsaban la creación de proyectos educativos, encaminados a la renovación y mejora de la práctica de la enseñanza (J.Yanes, 1998).

En la ciudad de Almagro (Ciudad Real) en el año 1979, se celebró el primer encuentro de estos colectivos, y fue cuando adoptaron la configuración de Movimientos de Renovación Pedagógica.

En las Escuelas de Veranos se cuestionaban la situación de la enseñanza pública y las funciones sociales, que los poderes públicos asignaban al profesorado y a la propia escuela. Su proyecto de transformación cultural y social fue divulgado bajo la denominación "*Modelo de Escuela Pública*". Reivindicaban la participación y gestión democrática de los centros, abogaban por una educación activa, adaptada al desarrollo psicológico de los alumnos. Reclamaban una educación no sexista, ligada al medio social, geográfico, cultural e histórico en el que vivía el alumnado. En definitiva, defendían una aproximación global al conocimiento, criticando la compartimentación del mismo en asignaturas.

Este modelo, tenía que impregnarse en los centros y en las aulas, donde el profesorado representaba un papel primordial. El profesorado necesitaba, no sólo de una formación científica y pedagógica, sino también, que mantuviera un fuerte compromiso por la defensa de las personas más desfavorecidas. El docente debía de tener una visión crítica y política de la educación (activista social).

Los MRPs, siempre combinaban actitudes combativas y lúdicas, entendieron la formación del profesorado como un proceso de compromiso político y educativo. Así, J. Martínez Bonafé, (1993) considera que un MRP no participaba en el silencio, con el que se ignora la desigualdad y se enmascara la diferencia cuando un grupo de personas se encuentran en la escuela para socializar y reconstruir las culturas. Tampoco era cómplice, de una concepción del trabajo docente que dejaba en manos de los lenguajes expertos, la dirección del proceso educativo y desplazaba el protagonismo del maestro o la maestra a la recepción pasiva y a la aplicación técnica de los que otros han pensado fuera de la escuela.

Un MRP es un movimiento social que trata de confluir con otros movimientos sociales, en la transformación liberal de la escuela y de la sociedad. Es un

movimiento independiente de las instituciones y de las administraciones u organizaciones políticas y sindicales, que quiere ser autónomo en la construcción compartida del conocimiento pedagógico y social, y que permita avanzar hacia un modelo de “*escuela pública*”, en tanto que es proyecto cultural emancipador.

En el 5º Encuentro de los MRPs celebrado en Salamanca en 1983, el propio Ministro de Educación, José M^a Maravall, reconocía y agradecía el trabajo realizado por los Movimientos de Renovación, en unas condiciones de semiclandestinidad y precariedad y avanzaba que serían sustituidos con una voluntad de apoyo y colaboración. Pidió a los colectivos allí reunidos, que celebraran un 1º Congreso de MRPs cuyos efectos para la renovación del sistema educativo serían extraordinariamente positivos. Al mismo tiempo, solicitó que tuvieran presentes las líneas de preocupación prioritarias del MEC, para que estudien las posibilidades de colaboración, con propuestas de trabajo en conjunto.

Se creó un programa dentro de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación, dedicado a los MRPs. Este programa fue el cauce de relación entre la Administración y los MRPs, para buscar las vías de apoyo y colaboración durante ese año (1983) y para diseñar formas estables de relación para el futuro. La ayuda a los MRPs se concretó ese año en unas subvenciones para celebrar las Escuelas de Verano, con lo que la matrícula suponía a los participantes la cantidad de 1.500 pesetas (9 €)²⁴.

La rica experiencia en formación del profesorado, acumulada por estos colectivos autónomos de docentes, y la necesidad de un profesorado eficaz, dio lugar a que el perfeccionamiento empiece a configurarse como un deber y un derecho que todo educador tiene. El Ministerio daba un nuevo paso, creaba y regulaba en 1983, los **Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES)**²⁵, sustituyendo a los antiguos Centros de Colaboración Pedagógica, creados en el año 1957.

²⁴ Orden de 8 de junio de 1983.

²⁵ Orden de 3 de agosto de 1983, B.O.E. nº 192 de 12 de agosto.

Los CEIRES se constituyeron como un importante avance, entendidos como agrupación de profesores de Preescolar, Educación General Básica, Educación Permanente de Adultos y Educación Especial, respaldados por la Administración para el perfeccionamiento, intercambio de experiencias y actualización del ejercicio de su función docente.

La función básica de los CEIRES era la de posibilitar el perfeccionamiento continuo del profesorado, a partir de la dinámica de la renovación pedagógica que se suscite en cada Centro, elaborando materiales didácticos, documentos pedagógicos, etc.

La necesidad de mejorar la asignación de los recursos disponibles y la convicción de que el trabajo en equipo, constituye el principal activo en la propia renovación pedagógica de los docentes, dio lugar a la búsqueda de nuevas fórmulas para el perfeccionamiento del profesorado. Fórmulas coherentes con una nueva concepción de profesor, profesional dotado de un alto grado de autonomía que adecua la enseñanza a las condiciones del medio y no limitarse a la mera ejecución de los programas.

Las exigencias de una constante renovación de métodos y de contenidos de la educación, debido a este mundo en transformación, demandan no sólo la continua actualización de conocimientos y de actitudes por parte del profesorado, sino también, la propia revisión de los sistemas y mecanismos de perfeccionamiento de éste.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) elaboró y aplicó una encuesta, dirigida a profesores no universitarios de la enseñanza pública en 1984²⁶, para conocer las actividades formativas realizadas.

²⁶ Revista de Educación nº 277, mayo-agosto 1985.

En este estudio, se manifiesta que el 77% del profesorado público de EGB, BUP y FP asistió a un curso o una actividad de perfeccionamiento, en el término de los tres últimos años. También se recoge la opinión de las actuaciones de los ICEs, de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano, valorando de “muy buena” las actuaciones formativas de las Escuelas de verano, seguida de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de los ICEs.

Por último, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo y de las orientaciones que lo acompañaban, se aconsejaba conciliar y superar las dos vías por las que discurrían la formación del profesorado:

- La vía de la iniciativa autónoma de grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación, los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica.
- La vía de los programas institucionales, que no siempre eran sensibles a las inquietudes del profesorado.

Estas dos vías de formación del profesorado, discurrían paralelas, inconexas y disociadas, en cuanto a objetivos y métodos. Pero al reconocerse las aportaciones contenidas en tales experiencias, se integraron ambas vías, creándose los Centros de Profesores (CEPs), reflejando en su estructura una concepción unitaria del sistema educativo, por las exigencias que se vienen demandando por las reformas puesta en marcha, la llamada Educación General Básica y la Educación Secundaria, y por la necesaria comunicación y coordinación entre ambos niveles.

1.2.2. LOS CENTROS DE PROFESORES

En el año 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.

Implicaba estructurar la formación permanente, sacando de la Universidad muchas de las actividades y recogiendo las aportaciones positivas que fomentaban los MRPs. Así, a finales del año 1984, el Ministerio de Educación y Ciencia, consciente de la importancia del perfeccionamiento del profesorado, para la elevación de la calidad de la enseñanza, basado en las experiencias desarrolladas en otros países europeos, preocupados por la formación permanente del profesorado, y por iniciativa ministerial, se apostó por la fundación de una nueva estructura formativa, los **Centros de Profesores (CEPs)**. Se consideraban como las instituciones más idóneas para la formación permanente del profesorado, siguiendo el modelo de los teachers centers británicos.

Los Centros de Profesores (**CEPs**), basados en las propuestas de los Movimientos de Renovación Pedagógicas y recogiendo en parte su trabajo, se creaban mediante un Real Decreto en 1984²⁷, como vehículo para intentar impulsar la renovación educativa en los centros docentes. 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. Esta fecha, noviembre de 1984, marca el nacimiento formal de una línea de entender la formación, que llevaba tiempo germinando y dando frutos.

²⁷ R.D. 2112/1984, de 14 de noviembre (BOE, nº 282 de 24/11/1984),

El origen de la creación de los CEPs se encontraba en la necesidad de dar una respuesta coherente al problema de la formación permanente del profesorado. En las últimas décadas, las tareas relativas a la formación, la innovación y la renovación entre el profesorado venían realizándose en dos líneas paralelas, como ya hemos comentado. Por una parte, la de los ICEs, vinculados a la Universidad, que daban una formación teórica; y, de otra, la de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que respondían a la problemática concreta de la escuela.

En los MRPs predominaban grupos de maestros de EGB, preocupados por cambiar no sólo los contenidos y otros aspectos de las escuelas, sino también la metodología y el funcionamiento de los centros en general. Tampoco debemos olvidar, que los ICEs atendían a muchos profesores de Enseñanzas Medias, que buscaban la teoría de la pedagogía como condición indispensable para presentarse a las oposiciones.

Así, en el prólogo del Real Decreto por el que se regulaba la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores, se consideraba que la evolución del sistema educativo en estos años, aconsejaba conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado, basada una en la iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación, y, constituida la otra, por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes.

El Ministerio de Educación en 1989, hizo público el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado²⁸, donde se justificaba la necesidad de un modelo de planificación de la formación permanente del profesorado descentralizado. Se propugnaba un modelo que intentaba crear un sistema formativo, donde institucionalmente se llegue a un equilibrio entre las necesidades formativas sentidas por el profesorado y las prioridades que la Administración considere en cada momento (Prats, J., 1991).

²⁸ M.E.C. junio, 1989,

La clave de la eficacia del citado Plan Marco de Formación Permanente radicaba en su adecuación a las necesidades reales del profesorado. Estas necesidades formativas de un profesorado heterogéneo, en relación con un alumnado poco uniforme y con los contextos que condicionan la actividad educativa, solo pueden ser detectadas y recogidas por instituciones o colectivos próximos, como son los Centros de Profesores.

Los tres primeros objetivos que el Ministerio señala a los programas de formación continuada son:

- Favorecer la reflexión teórica sobre el ejercicio profesional para dar un mayor rigor científico a la acción educativa.
- Incidir directamente en la mejora del centro escolar, tanto en lo referente a la gestión y coordinación pedagógica de los ciclos o departamentos, como lo relativo a la actuación docente en el aula fuera de ella.
- Potenciar la actualización científica, psicopedagógica y didáctica de todo el profesorado.

Para poder analizar la evolución de los Centros de Profesores desde su creación en 1984 hasta el año 2008, podemos diferenciar metodológicamente cuatro las etapas o fases:

- a) Fase de creación.
- b) Fase de implantación.
- c) Fase de crecimiento.
- d) Fase de integración de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos.

A) **Fase de creación de los Centros de Profesores:**

La implantación progresiva de los CEPs a partir del año 1984, supuso la creación de una estructura estable para el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionados de forma democrática y participativa y apoyada por la Administración Educativa. Esta labor había estado reservada hasta entonces, a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs).

En el Real Decreto de creación de los CEPs, en su artículo 1 se definen a los Centros de Profesores como *“instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza”*.

Los CEPs son las instituciones especializadas para la formación del profesorado, que deben promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración en el ejercicio de lo que se determinan como sus competencias:

- Planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado.
- Apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos.
- Promover la innovación y la investigación educativa y la difusión y los intercambios de experiencias pedagógicas y didácticas.
- Informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales didácticos y curriculares.
- Participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

Desde un principio, los CEPs como estructuras formativas, dependían de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia en cuyo ámbito territorial estaban ubicados²⁹, como el resto de los Centros Educativos.

Los CEPs tenían encomendadas las siguientes funciones:

- a) Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración Educativa.
- b) Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración.
- c) Desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado.
- d) Promover el desarrollo de investigaciones aplicadas dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos disponibles.

Los Centros de Profesores estaban dirigidos por Directores y disponían cada uno de un órgano colegiado, el Consejo de Centro, formado por profesores elegidos por los docentes adscritos al Centro y por miembros de la Administración Educativa. El director era nombrado por la Administración a propuesta del Consejo de Centro de Profesores.

²⁹ El modelo de Estado de las Autonomías ha comportado que las Administraciones Autonómicas hayan asumido competencias normativas en materia educativa, y en virtud de esas competencias, cada una de las Comunidades Autónomas ha efectuado su propio desarrollo reglamentario a partir de la legislación estatal. Es a partir de enero de 2000, que como resultado del proceso de traspaso de competencias, el MEC reduce su territorio de gestión directa a Ceuta y Melilla, la educación en el exterior, así como algún centro por convenio de colaboración con el Ministerio de Defensa.

B) Fase de implantación:

Entre 1986 y 1988, considerando la importancia de los Centros de Profesores para la implantación de la nueva política educativa que se estaba debatiendo, en el campo de perfeccionamiento del profesorado, surgía la urgencia de que inicien sus actividades los CPRs, con carácter provisional, hasta que se desarrolle el Real Decreto de creación de los mismos.

Se empiezan a crear los Centros de Profesores en todo el territorio gestionado por el Ministerio de Educación. En la ciudad de Melilla, en el año 1986 se crea el Centro de Profesores³⁰, ubicado en el antiguo parvulario del Colegio Público “García Valiño”, en la barriada de Cabrerizas. Previamente existía una pequeña oficina del Centro de Profesores, que estaba pendiente de su aprobación, en una dependencia de la Dirección Provincial de Educación, situada en la c/ Sidi-Abdelkader, 2ª planta (esquina c/ General Marina).

En esta segunda fase de implantación, aparecen nuevos perfiles docentes, los Responsables de Áreas o Ciclos, destinados en los Centros de Profesores a tiempo parcial, y los Formador de Formadores, a los que se les proporcionaron una intensa formación específica para el desarrollo de sus funciones, destinados en las Unidades de Programas Educativos, nuevas estructuras organizativas de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación.

Se inicia un nuevo proceso de planificación de la formación a nivel provincial y se comienzan con los procesos de reconocimiento y certificación de las actividades formativas realizadas por el profesorado, en el ámbito de cada Centro de Profesores.

³⁰ Orden de 9 de enero de 1986 se crea el Centro de Profesores de Melilla (BOE nº 23, de 27 de enero).

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación seguía manteniendo entre sus finalidades el apoyo a las iniciativas formativas que, partiendo de las necesidades de los profesores, favorecían la renovación pedagógica, como las organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Asociaciones de Profesores y Fundaciones Pedagógicas.

El Ministerio promovía y apoyaba las actividades de estos colectivos económicamente, a través de las Escuelas de Verano³¹, cuya finalidad era, a través de actividades de formación permanente del profesorado, la de introducción en el trabajo escolar de innovaciones temáticas y metodológicas.

³¹ Orden de 9 de enero de 1986 se conceden ayudas económicas para la celebración de Escuelas de Verano (BOE nº 23, de 27 de enero).

C) Fase de crecimiento:

En el año 1989, en los Centros de Profesores se crea una nueva figura, la del Asesor de Formación Docente, que sustituía al Responsable de Área, destinado en el mismo, en comisión de servicios, siendo un puesto docente, que sigue permaneciendo en la actualidad.

Como el nuevo sistema educativo se encontraba en la fase de estudio y diseño, el proceso de cambio se concretó con la aprobación de la nueva ley de educación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE³². La ley establece normas que afectan a toda la organización educativa no universitaria, y se convierte en el marco imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estableció en diez años, el periodo de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social, a la formación profesional, que permitió finalmente, equiparar a España con los países más avanzados de su entorno.

Como consecuencia de esa voluntad expresada en la LOGSE, a finales del siglo XX, se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después.

El espíritu de la LOGSE determinaba la nueva orientación en la formación inicial del profesorado que se materializaba en su preámbulo, al establecer que la *“formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”*. Se estaba determinando un nuevo perfil del profesorado, crítico y reflexivo, cuya función es la de mediar la interacción del alumnado con el conocimiento, capaz de analizar su propia práctica y tomar decisiones curriculares, muy distinto al de mero ejecutor de técnicas y destrezas de enseñanzas.

³² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990).

La LOGSE consideraba la formación permanente como uno de los elementos básicos para el incremento de la calidad de la enseñanza y se señalaba que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros³³.

Se reconocía por primera vez, la dimensión profesional de la docencia, al indicar que es una **obligación** del profesorado que esté debidamente actualizado. El profesorado debía realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional, como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza.

También la formación permanente se reconocía como un **derecho** que tiene el profesorado, y corresponde a las Administraciones educativas como a los propios centros satisfacerlo, para poder responder a las nuevas exigencias que recaen en el profesorado.

La necesidad de actualización permanente por parte del profesorado, constituyó una pieza clave en la mejora de la calidad de la enseñanza y en la propia viabilidad de la reforma educativa puesta en marcha. Esta reforma exigía un profesorado cualificado al que se le otorgaba un papel relevante y las siguientes responsabilidades:

³³ Art. 56 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990).

- a) Participar en la elaboración del Proyecto Curricular y en el Proyecto Educativo del Centro.
- b) Proporcionar una atención individualizada a los intereses y necesidades de los alumnos.
- c) Atender al desarrollo integral de sus alumnos, sin limitaciones derivadas de factores de discriminación por razones de nacimiento, sexo o raza.
- d) Incorporar nuevos conocimientos y tecnologías.

Con las múltiples actividades que se realizaban y desarrollaban en los Centros de Profesores -instituciones preferentes de formación del profesorado-, en las Universidades y en otras instituciones como las Administraciones locales, se garantizaban una oferta de actividades formativas, amplias y diversificadas.

Es necesario reconocer y valorar, el gran esfuerzo de los docentes en formarse, ya que empezaban a surgir efectos específicos en la carrera profesional, bien como mérito en oposiciones o concursos, o como requisito necesario para la acreditación, cada seis años, de su participación en actividades de formación, con un mínimo de cien horas, con el fin de obtener un nuevo componente retributivo, que integra el complemento específico de formación permanente.

El 20 de junio de 1991, el MEC y los sindicatos más representativos del sector (A.N.P.E., CC.OO. y F.E.T.E.-U.G.T.) firmaron un acuerdo, la realización de actividades de formación permanente tiene repercusión tanto en la carrera profesional de los docentes (mérito en cuantas convocatorias, concursos o actos administrativos las contemplen como requisitos o méritos en sus bases) como en el nuevo sistema retributivo acordado para el profesorado. El acuerdo condicionaba la percepción de un nuevo complemento económico por formación, los llamados sexenios, a la realización de un determinado número de hora de formación. Esta medida reforzó la visión de la formación permanente como un una obligación, que permitió un pequeño incremento salarial, más que un derecho del profesorado.

En esta línea, en el año 1991 por acuerdo del Consejo de Ministros³⁴, se regulaban las retribuciones complementarias del profesorado y se implantaba un nuevo sistema retributivo para los funcionarios públicos docentes. Acuerdo que posibilitaba al profesorado la mejora en sus retribuciones a lo largo de la vida profesional, ligándose parte de esta mejora a la realización de actividades de formación permanente.

El citado acuerdo conlleva un incremento del complemento específico que perciben los docentes y se establece el período de implantación de la aplicación del componente por formación permanente (sexenio) a partir del día 1 de octubre de 1992.

Todos los docentes que en la citada fecha contaran con, al menos, seis años de antigüedad percibirían mensualmente el primer sexenio - 7.000 pesetas (42,07 €)-; sucesivamente, el día 1 de octubre de 1993 todos aquellos que tuviesen, al menos, doce años de antigüedad percibirían el segundo sexenio -9.000 pesetas (54,09 €)-; el día 1 de octubre de 1994, se abonaría el tercer sexenio -12.000 pesetas (72,12 €)- para todos aquellos que tuviesen, al menos, dieciocho años de antigüedad. Por último, el día 1 de octubre de 1995, percibirían el cuarto sexenio -17.000 pesetas (102,17 €)- todos aquellos profesores que acrediten, al menos, veinticuatro años de antigüedad como funcionarios docentes, y el quinto sexenio -5.000 pesetas (30,05 €)- a todos los que superasen los treinta años de antigüedad (quinto sexenio).

La condición para poder percibir cada sexenio en la fecha correspondiente, sería contar, en ese momento, con la antigüedad necesaria para ello y debían acreditar haber realizado en cada período de seis años, al menos, cien horas de formación.

³⁴ Acuerdo del Consejo de Ministros de 11 de octubre de 1991.

Este modelo de formación permanente desarrollado por los Centros de Profesores, tenía un carácter diversificado, participativo y descentralizado. Sin embargo, el acuerdo con los sindicatos, hizo necesaria estandarizar y reglamentar el desarrollo de las actividades de formación, de modo que la percepción del complemento económico pudiera realizarse con las necesarias garantías.

Por ello, con el fin de proceder a ejecutar el anterior acuerdo, entre el MEC y las Centrales Sindicales, se hizo necesaria la publicación de una orden ministerial, por la que se regulaba la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado, estableciendo la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias³⁵.

La orden ministerial consideró formación permanente a toda aquella actividad que contribuya a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado. Clasifica las actividades de formación en tres tipos de modalidades básicas: cursos, seminarios y grupos de trabajo.

Cursos: Programas que se desarrollan en torno a contenidos científicos, técnicos, culturales o pedagógicos, a partir de las aportaciones de especialistas. Para la evaluación de los asistentes se tiene en cuenta la asistencia continuada y activa, así como la realización de las propuestas de trabajo que se realicen en relación con los contenidos desarrollados.

Seminarios: Surgen ante la necesidad de profundizar en el estudio de temas educativos, a partir de las aportaciones de los propios asistentes. El intercambio de experiencias y el debate interno son los procedimientos habituales de trabajo, aunque ocasionalmente se cuente con la intervención de especialistas externos al grupo. La evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta la memoria final, que debe recoger la asistencia continuada y activa, de las aportaciones individuales y las conclusiones prácticas obtenidas.

³⁵Orden de 26 de noviembre de 1992 (BOE nº 296 de 19 de diciembre). por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente.

Grupos de trabajo: Se constituyen para analizar o elaborar proyectos, materiales curriculares, la experimentación de los mismos o la innovación de los diversos fenómenos educativos y pueden solicitar la ayuda externa en temas puntuales. La evaluación se realiza en función de los materiales elaborados y/o de los resultados alcanzados en los procesos de experimentación o investigación llevados a efecto. También se tienen en cuenta el nivel de participación y las funciones desempeñadas por cada miembro del grupo de trabajo.

La valoración de las actividades de formación vendrá expresada en términos de créditos de formación, teniendo en cuenta que un crédito equivale a ocho horas, como mínimo, y a doce como máximo. Las horas de trabajo no presencial no podrían suponer más de un 25% de las asignadas a trabajo presencial (excepto las actividades de formación realizadas a distancia).

El Ministerio de Educación creó un registro general de formación permanente del profesorado, en el que se anotan todos los datos de los certificados, estableciéndose delegaciones en las Direcciones Provinciales y en los Centros de Profesores.

En la citada Orden³⁶ quedaron pendientes de regular los proyectos de innovación educativa, los cursos de postgrado y los diplomas y certificados expedidos por las Universidades. Por eso se publicó una nueva Resolución³⁷ que desarrollaba la Orden de 1992 que regulaba la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado, donde también se regula el procedimiento para reconocer las actividades de formación antes mencionadas y se concreta el procedimiento para reconocer las actividades de investigación y los títulos oficiales de las Universidades

³⁶Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la 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 nº 296 de 19 de diciembre).

³⁷Resolución de 27 de abril de 1994, de la Secretaria de Estados de Educación (BOE nº 124, de 25 de mayo)

Se creaba en cada Dirección Provincial de Educación una Comisión Provincial para efectuar el reconocimiento y la asignación de créditos de las actividades de formación del profesorado.

Las instituciones preferentes que organizaban las actividades de formación eran los Centros de Profesores, tenían que garantizar una oferta suficiente y variada a todo el profesorado a través de los Planes Provinciales de Formación. Se consideraban instituciones colaboradoras a las Universidades, las Administraciones Autonómicas y Locales, y a aquellas otras instituciones privadas, sin ánimos de lucro, que cuenten entre sus fines la realización de actividades de formación del profesorado (Sindicatos de profesores, Movimientos de Renovación Pedagógica y asociaciones profesionales).

Durante el proceso de reforma educativa, en la década de los años 90, al amparo de la LOGSE, que proclamaba la necesidad de que los poderes públicos presten una especial atención prioritaria a aquellos factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, se hacía necesario dar de nuevo un impulso a la formación permanente del profesorado y a los Centros de Profesores creados.

Teniendo en cuenta las experiencias acumuladas de los CEPs desde su creación, a partir del año 1984, y las respuestas a las necesidades que planteaba la aplicación de la LOGSE, se aconsejaba reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones que afectaban a su propia formación, así como la de establecer una descentralización, conjugando en la planificación de la formación, tanto los intereses e iniciativas del propio profesorado, como las necesidades del sistema educativo.

Por este motivo, fue necesario modificar la normativa de los Centros de Profesores con la finalidad de fortalecer su estructura, delimitar mejor las funciones de cada uno de sus órganos y hacer compatible la cualificación profesional de quienes dirijan y coordinen sus actividades de formación, con una gestión democrática y participativa.

Así, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación se publicó el Real Decreto³⁸, por el que se regula el funcionamiento de los Centros de Profesores.

Con esta nueva norma, a los Centros de Profesores se les otorgaban los siguientes órganos unipersonales de gobierno: director, vicedirector y secretario.

Los órganos de gobierno colegiados serían:

- El Consejo del Centro de Profesores (formado por los órganos unipersonales, representantes de los centros, asesores de formación y representante de la Administración Educativa)
- El Equipo Pedagógico (formado por el Director, los Asesores de formación y un representante de los equipos psicopedagógicos).

Entre sus funciones, los Centros de Profesores, contando con las necesidades de los docentes de su zona de adscripción y los marcados por la Administración Educativa, tenían que elaborar y desarrollar su plan de formación, en los que se recogía el conjunto de actuaciones que en materia de formación permanente se planifiquen en su ámbito territorial.

³⁸ Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo (BOE nº 81 de 3 de abril).

D) Fase de integración de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos.

El proceso de implantación de las enseñanzas previstas en la LOGSE, exigió el fortalecimiento y la reconsideración de las estrategias y de las estructuras de apoyo a los centros educativos, y entre ellas, las que guardaban relación con la formación permanente del profesorado.

Se hizo necesario contar con unos servicios de apoyo que permitían al profesorado desarrollar en mejores condiciones la tarea docente, que cada día demanda nuevas capacidades. También, en los centros educativos al asumir un mayor grado de autonomía pedagógica y curricular, se necesitaba de una mayor coordinación de todos los servicios de apoyo externos. Fundamentalmente eran dos las instituciones:

- Los Centros de Profesores dedicados a la formación del profesorado.
- Los Centros de Recursos destinado al apoyo de la actividad docente en las áreas rurales.

Los **Centros de Recursos y Servicios de Apoyo**³⁹, trataban de promover la compensación educativa a través de una discriminación positiva, en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requerían de una atención educativa preferente.

³⁹ Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril sobre Educación Compensatoria (BOE nº112, de 11 de mayo)

Las experiencias de los primeros años, pusieron de manifiesto la eficacia de estos centros como instrumentos adecuados para reforzar la atención al profesorado y corregir las carencias materiales de la propia escuela rural, desempeñando un papel esencial en este ámbito. Posteriormente servirían de soporte para la implantación de la reforma educativa en el ámbito rural, con el propósito de asegurar un adecuado nivel de calidad del servicio educativo en estas escuelas.

En este marco, se regulaban de nuevo los Centros de Recursos⁴⁰, con el objetivo fundamental de apoyar la labor docente desarrollada en los centros rurales incompletos y en los Colegios Rurales Agrupados, siendo asimismo lugar de encuentro del profesorado de su ámbito territorial, para el desarrollo de programas de formación e intercambio de experiencias educativas y material didáctico.

Para poder cumplir estos objetivos, los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo debían de realizar en su ámbito territorial, entre otras, acciones dirigidas a impulsar y orientar la elaboración de los proyectos educativos de los centros y colaborar en la atención directa a los alumnos, fomentando actividades de innovación y desarrollo curricular. En colaboración con los Centros de Profesores, tenían que desarrollar actividades de formación permanente del profesorado, apoyar a los centros mediante la dotación y préstamo de equipamiento y material didáctico, elaborar y orientar la utilización el mismo y a dinamizar la comunidad educativa fomentando la participación de los padres en el proceso educativo.

Si bien son diferentes ambos servicios, los Centros de Recursos y los Centros de Profesores, en cuanto al origen, estructura y funciones que desempeñaban, han compartido siempre con ellos, un amplio campo de actuaciones en materia de formación permanente del profesorado.

⁴⁰ Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990 por la que se regulan los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo Escolar (B.O.E. de 27 de febrero).

Ambos centros tenían relación con aquellos factores de calidad recogidos en la LOGSE: la formación permanente, el asesoramiento para el desarrollo curricular, la innovación e investigación educativa o la promoción de los recursos educativos.

Las dos instituciones son distintas, pero en el campo de la formación del profesorado han compartido un amplio campo de intereses y de trabajo. Se hacía necesaria una actualización de la normativa legal que regulaba a los Centros de Profesores y a los Centros de Recursos.

Al analizar sus trayectorias, se observaba que eran centros de apoyo al profesorado, y se veía la necesidad de unificar ambos servicios, en una sola red. Por ello, el Ministerio de Educación decidió suprimir el Servicio de Apoyo Escolar de los Centros de Recursos y estableció una nueva reordenación de los **Centros de Profesores y los Centros de Recursos**⁴¹.

Esta nueva normativa, suponía la constitución de una red única, integrada por ambos servicios, los Centro de Profesores y los Centros de Recursos. Se establecieron nuevos ámbitos geográficos, definidos por los correspondientes mapas escolares, que se encomendaban a los respectivos Centros de Profesores o Centros de Recursos para el desempeño de idénticas funciones.

Se clasifican los Centros de Profesores y de Recursos en tres módulos diferentes, atendiendo a criterios de número de centros docentes y profesores del ámbito, dispersión geográfica y niveles educativos que se imparten en ellos.

⁴¹ Orden de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los centros de recursos y se establece la reordenación de los centros de profesores y los centros de recursos. (BOE nº 111, de 10 de mayo).

A los nuevos Centros de Profesores y Centros de Recursos se les dotaban de un número mayor de asesorías docentes, para que fuesen ocupadas por un profesorado que poseyese un alto nivel de cualificación, con el fin de que la figura del Asesor adquiriera el prestigio y la autoridad profesional que exige el desempeño de las tareas relacionadas con la formación permanente del profesorado. Se articulaba un procedimiento de acceso, con las garantías de rigor y objetividad, que permitiera seleccionar a los docentes con un mayor nivel de preparación y cualificación profesional

Por otra parte, las asesorías deberían ser puestos de desempeño profesional atractivos, con perspectivas de futuro y con unas condiciones de continuidad y estabilidad. Por ello, el Ministerio de Educación con fecha 24 de febrero de 1994, firmó un acuerdo con algunas organizaciones sindicales, representantes del sector de la enseñanza pública, referido a las asesorías de la redes de Centros de Profesores y de Centros de Recursos en el que se estableció en los siguientes términos:

“Selección mediante convocatoria de concurso de méritos, permanencia en situación de comisión de servicios durante el año escolar en el que se realice el curso de formación que, de obtener una evaluación positiva, se renovará para los dos cursos siguientes; a continuación un período de cuatro años de duración que se ampliará a otros cuatro, una vez superada la evaluación correspondiente, durante los que dichos profesores serán adscritos al Centro de Profesores o Centro de Recursos, con pérdida de su puesto docente, aunque se tendrá en consideración a efectos del concurso de traslados; finalizados estos períodos, los profesores deberán ocupar un puesto docente durante dos años, como mínimo, antes de poder volver a una plaza de asesor de formación permanente”.

En mayo de 1994, se convocó por primera vez, un concurso de méritos para la provisión de plazas de Asesor de Formación Permanente de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos, en régimen de comisión de servicios⁴². Los asesores seleccionados se integraron en los respectivos equipos pedagógicos de los Centros de Profesores o de los Centros de Recursos.

Como consecuencia de la refundición de las redes de Centros de Profesores y Centros de Recursos, el proceso de unificación culminó con la promulgación de un nuevo marco legal que regulaba la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos y se modifica la denominación de Centro de Profesores –CEP- por la de **Centros de Profesores y Recursos**⁴³ –CPRs–.

Este marco legislativo, dotan a estos servicios de apoyo (CPRs) de un modelo de asesoramiento, capaz de proporcionar un mayor grado de adecuación con las necesidades de formación del profesorado, considerándolos como instituciones especializadas para la formación del profesorado que ejercen en los niveles educativos previos a la enseñanza universitaria.

Los CPRs deben promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración en el ejercicio de lo que se determina como sus competencias:

⁴² Orden de 11 de mayo de 1994 –BOE nº119, de 19 de mayo-

⁴³ Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos (BOE nº 268, de 9 de noviembre).

- Planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado.
- Apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos.
- Promover la investigación y la innovación educativa.
- La difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.
- Informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales didácticos y curriculares.
- Participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

Asimismo, se equiparan las plantillas y funciones de ambos tipos de servicios, los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. El número de CPRs pasa en ese momento, en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación, de 109 a finales de 1989, a 178 en este año de 1995.

La denominación de Centro de Profesores y Recursos –CPR–, se mantiene actualmente en los centros dependientes del Ministerio de Educación y están considerados como las instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado de las enseñanzas de régimen general y especial que ejerce en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria.

Tienen como finalidad colaborar con la mejora de la calidad de la enseñanza y le competen, en el marco de las orientaciones y prioridades establecidas por el Ministerio de Educación, planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado.

Los CPRs elaboran y ejecutan un plan de actuación que responde a las prioridades establecidas por el Ministerio de Educación, así como a las demandas específicas del profesorado de su zona.

Los órganos de gobierno unipersonales de los CPRs son el Director y el Secretario. Los órganos colegiados están compuestos por el Consejo del Centro y el Equipo Pedagógico.

El Director es nombrado por la Administración a propuesta del Consejo, previa selección por concurso de méritos de funcionarios docentes, durante un período de tres años y el Secretario es nombrado por el Director de entre los Asesores de formación, durante el mismo período.

El Consejo sigue integrado por el Director y Secretario, representantes de los centros educativos, Asesores de Formación y un representante de la Administración Educativa, es renovado cada tres años. En su seno existe una Comisión Económica presidida por el Director y de la que formarán parte el Secretario y un Consejero electo.

Además, se podrán constituir las Comisiones Técnicas que el propio Consejo determine. El Consejo tiene la función de aprobar el proyecto del Plan Anual de Actuación elaborado por el Equipo Pedagógico.

El Equipo Pedagógico, está compuesto por el Director y los Asesores de Formación Permanente, elabora y ejecuta el Plan de Actuación del Centro, lleva a cabo la evaluación y realiza la memoria de actividades.

Los Asesores de Formación son nombrados previo concurso público de méritos, en el que pueden participar los funcionarios docentes de carrera.

Un esquema de los órganos de gobierno de un Centro de Profesores y Recursos, sería el siguiente:

Órganos de gobierno	Unipersonales	-Director -Secretario			
	Colegiados	Consejo del Centro	-Director -Secretario -Representantes de centros -Asesores de Formación -Representante Administración	Comisión económica	-Director -Secretario -Un Consejero
		Equipo Pedagógico	-Director -Asesores de Formación		

En definitiva, este Real Decreto regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos, y viene a consolidar, tras la publicación de la LOGSE, los CPRs, por ser centros que han demostrado su capacidad de adaptación y respuesta en momentos tan complejos para el profesorado como los de la implantación de las nuevas enseñanzas.

Posteriormente, se ha publicado una nueva Orden⁴⁴ para poder desarrollar y aplicar la anterior normativa de creación y funcionamiento de los CPRs.

En esta nueva etapa, que coincidía con la aprobación y promulgación de las disposiciones legales que regulaban el sistema educativo LOGSE, en los CPRs, al igual que en los centros educativos, vivían inmersos en el proceso de cambio que acompañaba a la Reforma, siéndoles adjudicadas, entre otras, labores de información, divulgación y formación relacionadas con la nueva estructura del sistema educativo.

⁴⁴ Orden de 18 de marzo de 1996 que desarrolla y aplica el anterior Real Decreto (R.D. 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos -BOE nº 268, de 9 de noviembre-) que regula la creación y el funcionamiento de los CPRs (BOE nº 74 de 26 de marzo de 1996).

Podemos considerar a esta etapa, de máxima expansión y crecimiento de los CPRs, período que coincide con el aumento de las necesidades de formación vinculadas a la puesta en marcha de la Reforma Educativa derivada de la aplicación LOGSE.

De este modo, la actividad de los CPRs se vio condicionada por el desarrollo de la Reforma, planificando, gestionando y desarrollando múltiples actividades de formación para el profesorado; también se editaron multitud de revistas, monográficos y publicaciones de todas clases para difundir los trabajos y experiencias didácticas del profesorado.

Los CPRs han intentado fomentar una cultura no fragmentada ni individualista. Pero sobre ellos, también se ha ejercido una política llena de miedos, ambigüedades y contradicciones.

El progresivo desmantelamiento de los CPRs, en algunas comunidades autónomas, viene a sumar al conjunto de destinos en la política de formación, sin que exista una alternativa clara y decidida de estas instituciones (R.Yus, 1997).

Recientemente, el Ministerio ha publicado dos nuevas órdenes, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia:

- Orden por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión de plazas de directores de los Centros de Profesores y Recursos de Ceuta y Melilla⁴⁵.
- Orden que adapta las estructuras y formas de funcionamiento de los CPRs para dar respuestas a las nuevas necesidades detectadas en relación con la formación⁴⁶.

⁴⁵ Orden ECI/1716/2006, de 24 de mayo –BOE de 2 de junio–, por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión de plazas de Directores de los Centros de Profesores y de Recursos de Ceuta y Melilla.

⁴⁶ Orden ECI/3088/2007, de 18 de octubre de 2007, por la que se regula la estructura y funcionamiento de los CPRs en el ámbito de gestión del MEC (BOE del 26 de octubre).

También se ha publicado una disposición con relación a los CPRs, por la que se convocaba concurso de meritos para la provisión de plazas de asesorías de formación permanente de los centros de profesores y de recursos del ámbito de gestión del MEC (Ceuta y Melilla), en régimen de comisión de servicios (publicada en los Tablones de Anuncios de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Melilla y Ceuta)⁴⁷.

⁴⁷ Orden de 4 de abril de 2008, por la que se convoca concurso de meritos para la provisión de plazas de asesorías de formación permanente de los centros de profesores y de recursos del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, en régimen de comisión de servicios.

1.3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL NUEVO MILENIO

Se afirma que en los inicios de este siglo XXI, denominado la sociedad del conocimiento, el capital máspreciado por las organizaciones es el capital humano, y de ahí la preocupación por la formación permanente de las personas integrantes de las mismas, para que puedan afrontar con éxito los constantes y rápidos cambios tecnológicos y sociales.

Estos cambios exigirán adaptaciones del sistema educativo, requiriendo el esfuerzo del profesorado, agente esencial para mejorar la calidad del sistema educativo, que deben formar a los futuros ciudadanos en un conjunto de capacidades y competencias básicas necesarias para adaptarse ante los nuevos retos de una sociedad en permanente cambio.

Las sociedades occidentales vinculadas al estado de bienestar, ya han dado un paso histórico, tratando de hacer realidad la comprensividad de la educación hasta los dieciséis o los dieciocho años, con lo que supone de salto cualitativo por pretender aproximar a toda la ciudadanía –sin distinción de circunstancias– a la cultura, a la igualdad y a la libertad (Esteve, 2003).

Si pretendemos hacer una valoración global de nuestro sistema educativo, observamos dos grandes acontecimientos que destacan, el primero fue la extensión a toda la población de la educación básica por ser obligatoria y gratuita, y el segundo, la declaración de la educación secundaria como obligatoria.

La situación actual carece de precedentes históricos, ha supuesto el fin de un sistema educativo basado en la exclusión, y se configura en una nueva concepción comprensiva de nuestro sistema de enseñanza, modelo inclusivo.

Una gran mayoría de nuestros docente actuales, han sido educados en el anterior sistema educativo, y al carecer de otras referencias, tienden a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores, sin darse cuenta, que la generalización de la enseñanza a toda la población supone un cambio cualitativo, que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo.

Las enormes transformaciones sociales vividas en las tres últimas décadas del siglo XX, han supuesto profundos cambios en los sistemas educativos de los países más desarrollados. Sin embargo, nuestros sistemas de formación de profesores no han sabido responder a los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento, cuya exigencia de mayores niveles de educación para la población, junta a la llegada masiva de inmigrantes, han supuesto una enorme diversificación de la población escolar.

El gran desafío del presente es formar a nuestros docentes, para ofrecer una educación de calidad con equidad, a través de la diversidad social, cultural y lingüística (Esteve, 2004). Bien entendido que una de las mayores injusticias que se puede infringir a un alumno es impedir el desarrollo de todas sus capacidades, con independencia de su origen, sea humilde o aristocrático (Moreno, 1999).

La sociedad actual, marcada por la aceleración del cambio social, y pese a tener un buen sistema educativo, profesores con mayores niveles de formación y centros con elevadas dotaciones económicas y materiales, sin embargo, prevalece un sentimiento de crisis, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores, al constatar que la enseñanza ya no es lo que era. Los docentes, analizan el nuevo sistema de enseñanza con la mentalidad de la antigua enseñanza selectiva y exclusiva.

Las dificultades del profesorado, en especial los de educación secundaria en su adaptación a este modelo educativo, basado en la comprensividad y en la escolarización generalizada, han puesto de manifiesto las contradicciones existentes en los modelos vigentes de formación inicial y continua. Ello se ha proyectado en una

conflictividad profesional (Esteve, 2003) que dificulta la materialización de proyectos con marcado carácter educativo e integrador.

Es necesario reformar la formación inicial del profesorado, que pretende formar profesores para un sistema educativo que ya no existe, condenando a nuestros profesores a un proceso de aprendizaje por ensayo y error, siendo la atención a la diversidad del alumnado su principal problema y preocupación (Esteve, 2004).

La diversidad del alumnado proviene de tres fuentes:

- Generales: distintos estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, inteligencias...
- Distintas capacidades.
- Distintas situaciones personales y sociales: cultura, lengua, itinerancia, enfermedad, entorno social, etc.

La formación del nuevo profesorado debe partir del conocimiento de la diversidad, y de la exigencia que genera en un modelo educativo inclusivo. Necesitamos formar a nuestros profesores para las nuevas dificultades que supone el enseñar a una clase compuesta por alumnos de diferentes procedencias culturales y lingüísticas o de diferentes capacidades e intereses.

Los modelos educativos tradicionales estaban organizados a partir de la uniformidad, determinada por la edad y el mismo nivel educativos, segregando a los alumnos especiales (pedagogía de la exclusión). Uniformidad exigida desde unos sistemas de trabajo y unos planteamientos didácticos centrados en una intervención unitaria del profesor, basada en la suposición de que todos los alumnos deben desarrollar el mismo trabajo y en el mismo tiempo (Esteve, 2004). El paso de una educación selectiva a una educación general se ha basado en la ampliación de la educación básica, obligatoria y gratuita, hasta los 16 años.

Esta aceleración del cambio social pone en cuestión los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No hay tiempo para que un grupo de personas innove, otro asimile y domine estas innovaciones y luego los enseñe a un tercer grupo, que simplemente las aprende. Un profesional de la educación ya no puede pensar en formarse al inicio de su carrera profesional y enseñar lo entonces aprendido durante el resto de ésta.

La formación impartida a los docentes, debe tener la suficiente flexibilidad para poder adaptarse a esta sociedad cambiante, y garantizar la calidad en la formación. Debe estar abierta a las nuevas demandas sociales y atentas a las múltiples sugerencias que llegan de los organismos internacionales como de la UNESCO, la OCDE, la ONU, etc.

La naturaleza de la tarea educativa requiere de los profesionales una mejora permanente y una mayor realización profesional. La formación es una tarea intrínseca al docente, desde ella se pone en tela de juicio su trabajo, su lugar en la institución educativa, su participación en el sistema educativo en su conjunto y la proyección real que las actuaciones educativas en el centro y aula tienen en la sociedad en general (Medina, 1995)

El profesor Ibáñez-Martín (1997) nos indicaba que en la Conferencia Internacional de Educación organizada por la UNESCO en 1996, se afirmaba la decisión de concebir la escuela “*como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional*”. Esta concepción representa, entre otras actuaciones:

- Elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes.
- Reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación.
- Reforzar la autonomía profesional y el sentido de la responsabilidad de los docentes
- Mejorar su situación y sus condiciones de trabajo.

En la Conferencia Internacional de Educación (1996)⁴⁸ se presentaban las Recomendaciones de la 45ª Reunión en Ginebras, para promover el fortalecimiento de la misión de los docentes y educadores en el momento actual, señalando que la esperanza de las naciones, en especial la juventud, en una vida más digna, más democrática y más próspera, está ligada a la educación, considerada como instrumento principal de desarrollo de la humanidad.

Concretamente, y en relación con la función docente, que deben competir cada vez más, con el creciente papel que cumplen los proveedores de información y agentes de socialización, Ibáñez-Martín (1998) señalaba la esperanza puesta en los docentes para que cumplan con el papel de ser guía moral y pedagógico, y que permita al educando orientarse en esta masa de informaciones y de valores diferentes y contradictorios.

La acción educativa es responsabilidad de todos los miembros de la sociedad, pero en especial de los que trabajan en el sistema educativo, a la hora de proporcionar una educación de calidad.

Responsabilidades distintas tienen, tanto los responsables políticos, que deben pulsar los deseos de los ciudadanos que confían en el sistema educativo, y la de los profesores que han de poner todo el esfuerzo para que la juventud disponga de la mejor educación posible.

⁴⁸ Recomendaciones de la 45ª Reunión en Ginebras, el 5 de octubre de 1996.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (el Informe Delors, 1996) se proponen que los pilares básicos de un buen sistema educativos son:

- *Aprender a conocer* para entender el entorno y para descifrar la realidad con autonomía de juicio. Este aprendizaje implica aprender a aprender para continuar la formación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*, que significa capacitar al individuo para enfrentarse a situaciones muy diversas y para trabajar en quipo de forma cooperativa.
- *Aprender a vivir juntos, desarrollando el conocimiento de los otros para trabajar en equipo de forma cooperativa.*
- *Aprender a ser, se debe procurar el desarrollo global de cada persona para que cada uno actúe con autonomía y responsabilidad.*

En este Informe de la UNESCO, también se afirmaba que *“la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza”*.

En los primeros análisis de la profesión docente que se han realizado, se partían del aspecto vocacional y se determinaban los rasgos de personalidad que debían tener el buen profesor. Ello se traducía en el mediano nivel académico de las instituciones de formación inicial del profesorado, en acorde con las menores exigencias para acceder a ellas que las requeridas para acudir a las restantes carreras universitarias.

Posteriormente, se pasó a una postura opuesta, despreciar cualquier postura sobre la vocación del docente y a omitir cualquier análisis de las cualidades humanas del educador, pasando su formación a limitarse al estudio de las técnicas para

el desarrollo de las competencias en la resolución de los problemas ordinarios, que se suelen encontrar en clase, los docentes.

Hace algún tiempo, los profesores poseían una gran estimación y valoración social, claramente por encima de su posición económica. Posteriormente, las retribuciones económicas de los educadores han mejorado sustancialmente, pero la imagen del docente entró en crisis.

Este cambio de valoración social, surgió por la coincidencia de un conjunto de factores, como la escolarización universal de alumnos que deben recibir la enseñanza obligatoria y el crecimiento de una mentalidad que dificulta el empeño instructivo y educativo. También, ha provocado una crisis interna de identidad entre los profesores. En España, se le empezó a denominar “el malestar docente” a esta crisis, (Esteve, 1987), porque los profesores tienen que enfrentarse con problemas para los que no se encuentran preparados.

El INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) fue creado por decisión de la LOGSE, mediante el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, para realizar investigaciones sobre el sistema educativo y sus diversos elementos, con el fin de proponer a las Administraciones educativas iniciativas y sugerencias que contribuyeran a la mejora de la enseñanza. Así, a finales de 1996, el INCE creó una Comisión, presidida y coordinada por el profesor Ibáñez-Martín, para analizar la profesión docente.

En el estudio que se elaboró, se señalaba que la situación del profesorado ha comenzado a cambiar a partir de las siguientes publicaciones de alta influencia intelectual y moral, y con un planteamiento de nueva amplitud cuando se describe el sentido de la acción educativa (Ibáñez-Martín, 1997):

- El Libro Blanco Enseñar y Aprender: Hacia una sociedad cognitiva (1995).
- La educación encierra un tesoro (1996) (Informe Delors).
- La Declaración de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1996).

La primera publicación, el Libro Blanco *Enseñar y Aprender: Hacia una sociedad cognitiva*, aprobada por la Comisión Europea en 1995, considera que la educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, a través de la participación en valores comunes y del aprendizaje de la autonomía.

La siguiente publicación, titulada *La educación encierra un tesoro*, es el informe de Jacques Delors (1996) a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, en la que se afirma que “*la educación básica, sobre todo, deberá dar a cada persona los medios de modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad*”. También se analizan los denominados los “*cuatro pilares de la educación*”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La reflexión pedagógica, vuelve a señalar la importancia de las cualidades personales del profesor, tal y como se indica en el Informe Delors, el profesor debe conocer y ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad.

Por último, la Declaración de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1996), que concluyó con una Declaración y nueve Recomendaciones, recordaba la Recomendación de la OIT conjuntamente con la UNESCO de 1966, relativa a la situación del personal docente, afirmando su decisión

de concebir la escuela como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional.

Esta recomendación exigiría elaborar y poner en prácticas políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a personas motivadas y competentes. Por ello es necesario reformar la formación inicial del profesorado, en consonancia con los nuevos desafíos de la educación y reforzar la autonomía profesional mejorando su situación y condiciones de trabajo.

La Conferencia Internacional de Educación, recomendaba que los criterios de contratación de los futuros docentes no debieran depender solamente del nivel de conocimientos de los candidatos. Las cualidades personales, tales como el rigor moral, el sentido de responsabilidad y solidaridad, la motivación, la predisposición para el trabajo en equipo y la aptitud para comunicar, también son condiciones necesarias. No es fácil aplicar esta recomendación a la hora de elegir o valorar entre los candidatos a la docencia.

En resumen, la Conferencia Internacional pretende asegurar el fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante.

La comisión creada por el INCE a finales de 1996 y coordinada por el profesor Ibáñez-Martín para analizar la profesión docente, definió a la formación permanente como *“el proceso de reconstrucción continua del saber profesional necesario para responder a las demandas de los estudiantes, de las instituciones, de la sociedad y al desafío personal y social que cada docente asume para realizarse cada vez más plenamente, viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa”* (Ibáñez-Martín, 1998),

La Comisión también recoge en sus informes, el especial sentido que tiene la formación permanente del profesorado. Porque la razón de ser de la profesión docente es actualizar, formar y capacitar a las personas que asumirán las

responsabilidades de mejorar la sociedad democrática. Es asimismo la base de la realización y mejora profesional para asumir la función docente con sentido ético social.

La formación del profesorado tiene como objetivo prioritario la mejora de la función docente, tanto en lo referente a la actuación en el aula como lo relativo a la gestión y la coordinación pedagógica de los ciclos, departamentos o seminarios.

Esto supone, la consideración del centro docente como el primer núcleo de la formación permanente del profesorado, capaz de dar respuestas a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente. La formación en los propios centros es el instrumento para atender las demandas de formación de un equipo o grupos de profesores que imparte la docencia en un centro docente y con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

1.3.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA LOCE

El sistema educativo español que había pasado de una estructura administrativa fuertemente centralizada a otra abiertamente descentralizada o autonómica, a través de la LOGSE (1990), estaba pensado para que sea duradero. Había tenido un largo período de gestación, había buscado un consenso mayoritario para su aprobación y se preveía un largo período para su total implantación.

El diseño y la aplicación de las reformas educativas han suscitado grandes debates ideológicos, políticos y mediáticos. Llevamos más de veinte años en una reforma educativa constante, aún no se había acabado de implantar la LOGSE cuando un nuevo gobierno mayoritario del Partido Popular, decidió cambiar completamente el marco normativo y regulador del sistema educativo.

La alternancia de gobierno que hubo en España, tras las elecciones de 1996, quiso reformar el sistema educativo, derogando la LOGSE, y desarrollando un nuevo modelo educativo, mediante la aprobación de una nueva ley de educación, la Ley de Calidad de la Educación –**LOCE**⁴⁹–

La LOCE, en general, venía a configurar un nuevo sistema educativo de integración y oportunidades de calidad para todos. En síntesis, esta nueva ley pretendía llevar a cabo los siguientes aspectos:

⁴⁹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación –LOCE- (BOE nº 307, de 24 de diciembre).

- Ofrecer al alumnado diversas opciones que podría elegir de acuerdo con sus aptitudes, intereses y expectativas.
- Ordenar los currículos para potenciar la enseñanza de las materias instrumentales, de lenguas extranjeras, de humanidades, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, y para fomentar los hábitos de lectura y expresión oral.
- Establecer un sistema de verificación de conocimientos que fomente el esfuerzo por el aprendizaje.
- Desarrollar una carrera docente más completa, que ofrezca a todos los profesores mejores posibilidades de promoción profesional.
- Modificar los órganos de gobierno y de dirección de los centros para mejorar su gestión, reforzando las competencias del director y modificando el sistema de selección y fomentando la autonomía de los centros educativos.

La LOCE pretendía reducir el fracaso escolar, facilitar la integración de los inmigrantes, mejorar la calidad del sistema, favorecer una formación intelectual y humana de calidad, motivar a profesores y alumnos, profesionalizar la función directiva, definir los órganos de gobierno y de gestión escolar, intensificar la inspección educativa y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como la mejora de la calidad educativa constituye un objetivo prioritario en todos los países desarrollados, la LOCE consideraba a la función docente como un instrumento indispensable de mejora de la calidad y modernización de la educación española.

Con relación al profesorado, se impulsaba la adopción, por parte de las Administraciones educativas, de varias medidas:

- El reconocimiento, mediante incentivos, de la especial complejidad de la función tutorial.
- El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa.
- La realización de actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional.
- El desarrollo de licencias retribuidas, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas.

En relación con la formación permanente del profesorado, el Ministerio de Educación estableció los Planes Generales de formación permanente, con el fin de garantizar la actualización permanente, tal y como se recogía en la LOCE⁵⁰, en donde aparecen los siguientes principios (art.57):

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.

⁵⁰Título IV, capítulo I, relacionado con la formación del profesorado, art. 57.

2. Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de 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.

Para afrontar los nuevos retos educativos, que planteaba la aplicación de la LOCE, en el curso 2003/04, el Ministerio de Educación puso en marcha un Plan de Formación del Profesorado cuya duración estaba prevista que fuese de cinco años, que coincidía con el periodo de implantación de la Ley de Calidad.

Con este programa se pretendía proporcionar al profesorado los elementos de formación adicional, que necesitaban para afrontar los nuevos retos educativos. Algunas de las líneas de actuación propuestas en el Plan de Formación del Profesorado eran:

- El perfeccionamiento de las metodologías didácticas para el estímulo y atención personalizada a los alumnos.
- El tratamiento de las cuestiones derivadas de la población escolar inmigrante.
- Formación específica para resolver las situaciones de conflicto y las dificultades que se presentan en el desarrollo de la convivencia en las aulas.
- Mejorar las competencias de los profesores en el ámbito de las nuevas tecnologías.

Los responsables del Ministerio de Educación consideraban que los profesores eran una de las claves esenciales en el sistema educativo y que la LOCE venía a consolidar su papel en una enseñanza de calidad.

Con esta ley, los directores de centro y los equipos directivos veían reforzadas sus competencias para tomar decisiones, ante los problemas de indisciplina y convivencia en los centros, al otorgarles la competencia ejecutiva de aplicar medidas sin que las apruebe previamente el consejo escolar del centro.

La formación permanente a lo largo de toda la vida, era otro de los principios que la LOCE quería inculcar a los futuros maestros y profesores. Sin embargo, para que fuese totalmente eficaz, era necesario que se considerase la formación permanente como una oportunidad de mejora para el ejercicio profesional y no, como en algunos o muchos casos ocurren, como una forma de obtener créditos para los complementos específicos de formación (sexenios), que es una manera de mejorar el sueldo.

Como la LOCE en su aprobación (2002), sólo contaba con el respaldo del partido político que le sustentaba en el gobierno (el Partido Popular), y el de un partido de ámbito autonómico (Coalición-Canaria), se le había considerado como una ley educativa sin un consenso suficiente.

Cualquier ley de educación, la impulse el gobierno del signo político que sea, está condenada al fracaso y no puede perdurar en el tiempo, si no dispone de un amplio respaldo.

Las reformas que impulsan los gobiernos a través de sus decretos pueden quedar en papel mojado, si los actores sociales que han de llevarla a cabo no ven más beneficios que costes en sus condiciones laborales, o no comparten un marco cognitivo propuesto en la ley.

Ante la falta de diálogo y de consenso en la elaboración de la LOCE, tras las siguientes elecciones democráticas en el año 2004, al entrar el nuevo gobierno formado por el Partido Socialista, significó la derogación inmediata del decreto que establecía el desarrollo de la ley, para ser sustituida la LOCE por una nueva ley de educación.

1.3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA NUEVA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN – LOE –

El nuevo gobierno que se formó tras las elecciones del 2004, paralizó el desarrollo y aplicación de la LOCE, mediante la aprobación de un Real Decreto⁵¹ que modificaba el R.D. anterior, por el que se establecía el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida.

Inmediatamente, en octubre de 2004 el Ministerio de Educación presentó el documento “*Una educación de calidad para todos y entre todos*” –denominado el libro verde- para poder debatir y reflexionar, antes de la redacción de una nueva ley de educación, por todos los miembros de la comunidad educativa y las organizaciones sindicales y educativas. El documento de debate se había redactado con un lenguaje muy cercano a la realidad de la escuela y a sus problemas, y con una gran sensibilidad social.

El Ministerio de Educación en la elaboración del documento de debate, libro verde, tuvo en cuenta el Informe PISA de 2003 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), que había realizado un estudio comparativo en 41 países desarrollados y evaluaba los sistemas educativos de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), porque se proporcionaba un informe sobre el estado de la educación en España.

Los resultados reflejados en el Informe PISA, con un fuerte eco mediático, dejaban en muy mala posición a nuestros alumnos en cultura matemática y en comprensión lectora, en general, y, por ende, a nuestro sistema educativo. Situación ya detectada en el anterior Informe PISA del año 2000 que hicieron más patente la necesidad de la sociedad que reclamaba una modernización de la escuela, y en el menor tiempo posible.

⁵¹R.D. 511318/2004, de 28 de mayo, que modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establecía el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la LOCE.

Por ello, como en estos últimos tiempos, nuestros alumnos viven en un entorno global mucho más competitivo, requieren una formación adaptada a esta sociedad de la información y el conocimiento, y la adopción de valores que les ayuden a convivir de manera cívica en esta sociedad cada vez más compleja.

El Ministerio de Educación consciente de esta necesidad, quiso responder a esta demanda de la sociedad, dialogando con todas las organizaciones de la comunidad educativa y llegando a lograr acuerdos sobre las mejoras de las condiciones del profesorado y sobre la problemática de la convivencia en los centros educativos.

Todas estas consideraciones, les llevó a la aprobación de una nueva ley educativa en el año 2006, la Ley Orgánica de Educación⁵² (LOE), que deroga todas las leyes educativas anteriores, excepto la LODE (1985)⁵³, y regula de nuevo las enseñanzas entre la etapa Infantil y la Secundaria postobligatoria.

La LOE en su tramitación, sólo fue rechazada en el Congreso por el grupo parlamentario mayoritario de la oposición (el Partido Popular). La ley se llegó a consensuar con casi todas las organizaciones de la comunidad educativa, contando entre ellas a los titulares de los centros concertados católicos. Las organizaciones vinculadas a la Iglesia católica se movilizaron en contra de la LOE, fundamentalmente, por la asignatura de religión, a pesar de que permanece en el currículum escolar dentro del horario lectivo, y por la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

La LOE se configura a partir de leyes que la sustentan y condicionan, como la LODE de 1985, que establece una doble red de centros, públicos y privados concertados; estos últimos, en general, apenas escolarizaban al alumnado de bajo rendimiento académico o a hijos de inmigrantes.

⁵² Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (B.O.E. 04-05-06)

⁵³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio de 1985).

La mejora de la calidad y equidad de nuestro sistema educativo dependerá ahora, más que de una ley marco como la LOE, de las políticas que desarrollen las administraciones territoriales para:

- Reformar la organización y funcionamiento de los centros escolares.
- Mejorar la formación del profesorado.
- Incrementar la participación de las familias en los centros educativos.
- Respalda las experiencias de innovación pedagógica que algunos centros educativos desarrollan.

La LOE impulsa iniciativas, como la que actualmente se están desarrollando, el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, que pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. El PROA va dirigido a alumnos con malos resultados escolares, recibiendo ayudas fuera del horario lectivo.

La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, la LOE considera que para lograr una educación de calidad para todos, se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados, como del entorno social en el que se desarrolla la educación.

La educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive. El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Con el Plan PROA se persiguen tres objetivos estratégicos:

- Lograr el acceso a una educación de calidad para todos.
- Enriquecer el entorno educativo.
- Implicar a la comunidad local.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE) propone, en su exposición de motivos, el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, señalándolo como uno de los fines del sistema educativo. Para la consecución de este fin, se hace extensivo a todos los niveles el objetivo de trabajar la convivencia y la relación social y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Por todo ello, también el Ministerio de Educación ha presentado otra iniciativa, el Plan de Convivencia, para lograr una escuela y una sociedad más justa e igualitaria. Es importante conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.

La finalidad del Plan de Convivencia es favorecer propuestas educativas innovadoras que ayuden a los centros educativos a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo.

La actividad de los centros docentes recae en última instancia, en el profesorado que en ellos trabajan. 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.

El desarrollo profesional del docente 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 las tareas que desarrollan.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la LOE. En él, se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma se está llevando a cabo, 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.

Los cambios que se producen 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.

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.

La Ley Orgánica de Educación dedica el artículo 102 a la formación permanente del profesorado y considera la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y es responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Estima que las Administraciones educativas deben planificar las actividades de formación del profesorado, garantizando una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y estableciendo las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

Los programas de formación permanente, deben recoger:

- Adecuación de conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas.
- 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.
- Formación específica en materia de igualdad ⁵⁴.
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.
- Fomento de programas de investigación e innovación.

El reto europeo hacia una sociedad del conocimiento, moderna y evolucionada, hace que las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, deban promover una formación para el profesorado que dé respuestas a las necesidades sociales del mundo de hoy.

Así, en la LOE se presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad, pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como es la educación.

⁵⁴ 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.

Algunas novedades de la LOE y de sus normas de desarrollo, requieren que el sistema cuente con profesionales con suficiente formación, en unos casos, profesores de de diferentes materias capaces de hacerse cargo de las novedades que se presentan, o bien profesionales que ocupan diferentes lugares en el sistema y que deban tomar decisiones, supervisar o asesorar sobre aspectos concretos.

El MEC sigue reconociendo y otorgando certificaciones de las actividades de formación desarrolladas por asociaciones, organizaciones e instituciones sin ánimo de lucro para la realización de estas actividades; y en aras a desarrollar y potenciar aquellos ámbitos considerados preferentes en cada momento y conducentes a procurar una real mejora de la calidad de la educación, estableció unas líneas de formación para el curso 2006/07.

Para ello, publicó la Resolución de la Secretaría General de Educación (2006)⁵⁵, establecía las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado, con la finalidad de orientar a los responsables de la planificación de las actividades de formación en la toma de decisiones, adaptadas al contexto y a las características del profesorado que atienden.

La citada resolución considera que los Planes de Formación para el ámbito de gestión directa del MEC⁵⁶, deben dar respuesta a las demandas planteadas por el profesorado, estableciendo como modalidad preferente de formación los Proyectos de Formación en Centros que tendrán como ejes principales de actuación alguna de las líneas prioritarias establecidas.

⁵⁵ Resolución de 4 de agosto de 2006, de la Secretaría General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado (BOE de 16 agosto).

⁵⁶ El modelo de Estado de las autonomías ha comportado que las Administraciones Autonómicas hayan asumido competencias normativas en materia educativa. El MEC reduce su territorio de gestión directa a Ceuta y Melilla.

Las líneas prioritarias de formación permanente establecidas para el curso escolar 2006/07 fueron:

1. Sistemas de Gestión de Calidad de los centros educativos. Planificación y organización de las actividades escolares.
2. El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La compensación de desigualdades en educación.
3. La función tutorial y los Departamentos de Orientación. Prevención del fracaso escolar y fomento de la escolaridad no obligatoria.
4. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
5. Formación para la convivencia, igualdad de género, mediación y resolución pacífica de conflictos.
6. La cohesión social y la equidad educativa en contextos multiculturales. Estrategias para el fomento de la participación de los miembros de la comunidad educativa (familia, escuela y municipio), en el desarrollo integral del alumnado.
7. Tratamiento de la diversidad para el desarrollo personal, social y escolar de los alumnos con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.
8. Educación para la salud y la prevención de adicciones en los centros escolares.
9. Aplicación didáctica de las TIC en las áreas curriculares.
10. Actualización de los currículos escolares. Adquisición y desarrollo de las competencias básicas.
11. Formación para la mejora de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, preferentemente en edades tempranas.
12. Actualización científico técnica del profesorado de Formación Profesional.

13. Cultura científica, desarrollo sostenible y educación medioambiental.
14. Los lenguajes de la expresión corporal y artística en los contextos educativos.
15. La evaluación como elemento de mejora del sistema y de los procesos educativos.
16. Formación para el desarrollo de competencias relacionadas con el espíritu emprendedor: Autonomía e iniciativa personal.
17. Formación para la prevención de riesgos y la aplicación de primeros auxilios en el centro escolar.
18. El aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
19. Las bibliotecas escolares como espacio integrador de la acción educativa.

La citada resolución que establecía las líneas prioritarias de formación del profesorado, consideraba la formación como el conjunto de acciones que contribuyen a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional de los docentes.

En este sentido, el MEC reconoce como actividades de formación las que están desarrolladas según establece la Orden⁵⁷ de 1992, por la que se regula la 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.

⁵⁷ Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la 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 nº 296 de 19 de diciembre).

Asimismo, en la LOE se señala que los programas de formación permanente deben contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, 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 de formación en este ámbito, 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.

Por otra parte, los cambios que se han producido en los últimos años, tanto en la misma sociedad, como en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes, obligan a revisar la formación del profesorado con el fin de adecuarla a las nuevas necesidades. También forma parte de este proceso de adaptación, el compromiso decidido de consecución de los objetivos docentes compartidos con los demás países de la Unión Europea.

En este sentido, el Ministerio de Educación y Ciencia viene ofreciendo programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas. Los resultados positivos de los mismos, han contribuido a hacer de la formación permanente una actividad desarrollada por diferentes sectores de la sociedad, así como a facilitar al profesorado la posibilidad de elegir entre ofertas de formación diversas.

Hemos dicho que en la LOE se reconoce la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado y es una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Por ello, el MEC que había regulado la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos⁵⁸, estableció para estos Centros, la consideración de instituciones especializadas para la formación del profesorado de las enseñanzas de régimen general y especial que ejercen en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria, sigue potenciándolos.

⁵⁸ Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos (BOE nº 268, de 9 de noviembre).

Los cambios experimentados en la sociedad española y el propio sistema educativo, y teniendo en cuenta los principios en que se fundamentan las recomendaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, hacen que la formación del profesorado sea diseñada como un proceso a lo largo de toda la vida profesional. Para responder a este propósito, es necesario adecuar la formación permanente del profesorado, planificada a través de los Centros de Profesores y de Recursos a las nuevas tendencias.

Por otra parte, en los Centros de Profesores y Recursos, la figura del Director que contempla la normativa que regula su funcionamiento, como órgano de gobierno, es indispensable para el adecuado funcionamiento de la institución, y se establecen mecanismos para garantizar el desarrollo del proyecto de actuación de los directores, a lo largo de varios años.

El MEC con el objetivo de consolidar los equipos de responsables de los Centros de Profesores y de Recursos y garantizar su correcto funcionamiento, convoca las plazas de directores, favoreciendo el acceso al desempeño de estos puestos a docentes que acrediten la adecuación de su perfil profesional.

La normativa que regula el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos establece, en relación con el nombramiento de los directores de estos centros, que la selección se realice a través de un concurso público de méritos valorado por los Consejos de los Centros de Profesores y de Recursos. El procedimiento está desarrollado en los correspondientes apartados de la Orden⁵⁹ que desarrolla y aplica el Real Decreto por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos.

⁵⁹ Orden de 18 de marzo de 1996 que desarrolla y aplica el anterior R.D. (R.D. 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los CPRs -BOE de 9 de noviembre-) que regula la creación y el funcionamiento de los CPRs (BOE nº 74 de 26 de marzo de 1996).

De acuerdo con lo regulado, se procede a establecer los límites en los que deba desarrollarse el concurso de méritos, facilitando la actuación de los Consejos de Centros en esta importantísima responsabilidad, que la normativa les atribuye.

En virtud de lo establecido en el apartado sexto de la Orden anterior que regula la creación y el funcionamiento de los CPRs (1996), el Ministerio anunció en el año 2006, la provisión de plazas de Directores de los Centros de Profesores y de Recursos de Ceuta y Melilla⁶⁰, para ser cubiertas en régimen de comisión de servicios por un período de tres años, mediante concurso público de méritos.

Es importante destacar, teniendo en cuenta los cambios experimentados por la sociedad y por el propio sistema educativo desde la promulgación de la Orden de 18 de marzo de 1996 que desarrolla la organización y funcionamiento de los CPRs, así como los principios en que se fundamentan las recomendaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que la formación permanente del profesorado debe ser diseñada como un proceso a lo largo de la vida profesional.

El Ministerio de Educación ha publicado una nueva Orden (2007)⁶¹ que adapta las estructuras y formas de funcionamiento de los CPRs para dar respuestas a las nuevas necesidades detectadas en relación con la formación, de manera que incrementen su capacidad de guiar al profesorado, ante los retos que suponen la implantación de las nuevas enseñanzas y de desarrollar funciones relevantes, para la promoción de la calidad educativa y de la profesionalización del conjunto del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad.

⁶⁰ Orden ECI/1719/2006, de 24 de mayo, por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión de plazas de Directores de los Centros de Profesores y de Recursos de Ceuta y Melilla –BOE de 2 de junio 2006-.

⁶¹ Orden ECI/3088/2007, de 18 de octubre de 2007, por la que se regula la estructura y funcionamiento de los CPRs en el ámbito de gestión del MEC -BOE 26 de octubre-.

Recientemente, se ha publicado una Orden⁶² en el año 2008, por la que se convoca concurso de meritos para la provisión de plazas de asesorías de formación permanente de los centros de profesores y de recursos. En la orden, se considera que los centros de Profesores y de Recursos dispondrán de una plantilla básica de Asesores de Formación Permanente para el desempeño de las funciones que tienen encomendadas, que debe estar formada por docentes con un elevado nivel de cualificación y cuya selección debe de realizarse de manera equilibrada, para un mejor aprovechamiento de los recursos provinciales.

Los candidatos que resulten seleccionados permanecen en comisión de servicios durante un año escolar y deberán someterse, al final del mismo, a una valoración de la actividad desempeñada. Los candidatos valorados positivamente se incorporarán como Asesores de Formación Permanente al Centro de Profesores y de Recursos por un período de dos años escolares, en el que se mantendrá la situación de comisión de servicios. Al finalizar este período, se llevará a cabo una evaluación del trabajo desarrollado. Los asesores que hayan sido evaluados positivamente podrán continuar ocupando la asesoría.

Los cambios experimentados en el sistema educativo desde la última convocatoria de concurso de meritos para la provisión de plazas de asesorías de formación permanente, así como los principios en que se fundamentan las recomendaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se inicia el proceso de renovación y adaptación de los puestos existentes a las nuevas necesidades, convocando plazas acordes a las nuevas estructuras de una manera ordenada y sistematizada, de manera que dicho proceso se desarrolle con la adecuada planificación que palie, en la medida de lo posible, los inconvenientes que el procedimiento pueda causar en las tareas de apoyo y orientación al profesorado.

⁶² Orden por la que se convoca concurso de meritos para la provisión de plazas de asesorías de formación permanente de los centros de profesores y de recursos del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, en régimen de comisión de servicios (Publicado en los Tablones de Anuncios de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Melilla y Ceuta).

SEGUNDA PARTE

2. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DESARROLLADAS EN MELILLA A PARTIR DE LA LOGSE.

Desde la aprobación de la LOGSE en el año 1990, uno de los objetivos principales de la reforma educativa que se comenzó a implantar en Melilla, ha sido la formación de los profesores para conseguir una enseñanza de mayor calidad.

Para ello, el Ministerio de Educación elaboró en el año 1989 el *Plan Marco de Formación del Profesorado*, al considerar que no es posible una práctica docente actualizada y satisfactoria, sin un profesorado motivado y con posibilidades de actualización permanente y de promoción profesional.

Se presentó un informe a todos los centros educativos sobre la formación del profesorado para el curso 1991/92. Las actuaciones más destacadas del plan se ofertaron a través de convocatorias publicadas en el Boletín Oficial del Estado (BOE), y entre otras, fueron las siguientes:

- Convocatorias de licencias por estudios.
- Convocatorias de proyecto de formación en Centros.
- Convocatorias de cursos de especialización para profesores de EGB, en Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y lenguajes.
- Convocatorias de cursos de actualización científicos y didácticos.
- Convocatorias de cursos de lenguas extranjeras.
- Convocatorias de cursos de actualización en tecnologías específicas.
- Convocatorias para la formación en programas específicos: equipos interdisciplinares de sector, orientadores, equipos directivos,

educación de adultos, educación compensatoria, educación para la salud y coeducación, etc.

- Intercambios de profesores españoles con los de la Comunidad Económica Europea.
- Becas para cursos de idiomas en centros extranjeros para profesores de idiomas.
- Convocatorias de ayudas individuales para la formación y de ayudas para asociaciones y movimientos de renovación pedagógica.

La necesidad de la actualización permanente del profesorado en Melilla, constituía una pieza clave en la mejora de la calidad de la enseñanza y en la propia viabilidad de la reforma del sistema educativo que empezaba a implantarse, tras la aprobación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, que comenzaba en el curso 1991/92, en la etapa de Educación Infantil.

La Reforma exigía un profesorado cualificado al que se le otorgaba un papel relevante, participar en la elaboración del Proyecto Curricular y en el Proyecto Educativo del Centro. También, debe proporcionar una atención individualizada a los intereses y necesidades de los alumnos y atender su desarrollo integral, sin limitaciones derivadas de factores de discriminación, por razones de nacimiento, sexo o raza. Por último, tenía que incorporar los nuevos conocimientos tecnológicos.

En Melilla, como en el resto del territorio nacional, fue necesario adoptar medidas que ayudasen a la mejora de la calidad de la enseñanza, considerando al profesor como mediador esencial en la acción educativa. Para ello, se promovieron y se apoyaron los deseos de formación permanente del profesorado, en un principio a través de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB (Universidad de Granada), del Ayuntamiento (Concejalía de Educación) que organizaba cursos que solicitaban docentes con inquietudes y en colaboración con el Centro Asociado de Melilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En la década de los años ochenta, se empezaron a organizar a través del Centro de Profesores, creado por el Ministerio de Educación⁶³, y ubicado en un principio, en una pequeña dependencia perteneciente a la Dirección Provincial de Educación⁶⁴, trasladándose al poco tiempo, al parvulario del Colegio Público “García Valiño” y reconvertido en Centro para los profesores.

La formación del profesorado, comienza a entenderse no sólo como una necesidad social, sino también como un derecho de los docentes. Desde que la LOGSE consideraba la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, reconocido también en la LOCE, y actualmente sigue vigente en la LOE, periódicamente los docentes voluntariamente realizan actividades de actualización científica, didáctica y profesional.

Para el profesorado, la realización de actividades de formación permanente tiene repercusión, tanto en su carrera profesional (méritos en concursos, convocatorias, etc.) como en la mejora de sus retribuciones, con la aplicación del componente por formación permanente –sexenios- a partir del año 1991.

Sin embargo, para que sea totalmente eficaz, hay que considerar la formación permanente como una oportunidad de mejora para el ejercicio profesional y no, como en algunos casos, como una forma de obtener créditos para los sexenios, que es una manera de mejorar el sueldo.

El modelo de formación permanente del Ministerio de Educación, establece como uno de sus principios la diversificación de las estrategias y modalidades formativas, de forma que responda a las variadas necesidades del profesorado, para ello se planifican y se ofrecen una amplia gama de actividades de formación permanente que garantizan una oferta variada y diversa.

⁶³ Creado por la Orden de 9 de enero de 1986, (BOE nº 23, de 27 de enero de 1986).

⁶⁴ C/Sidi-Abdelkader, 2º planta, Melilla.

Las diversas actividades de formación permanente reconocidas, mediante la Orden⁶⁵ que regula la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente, están clasificadas en tres modalidades básicas:

- Cursos.
- Grupos de Trabajo.
- Seminarios.

La orden establece sus características diferenciadoras y dispone que las actividades que no correspondan con dichas denominaciones podrán asimilarse a una de ellas, en función de sus características.

El criterio básico adoptado a la hora de promover modalidades de formación, en los diversos Planes de Formación diseñados en Melilla, era la de dar continuidad a los itinerarios formativos. La idea fundamental era de ir sustituyendo paulatinamente la formación aislada e individual del profesorado por la formación contextualizada en el propio centro, claustro, ciclo o departamento.

Podemos considerar las siguientes características generales de estas actividades de formación:

⁶⁵ Orden del 26 de Noviembre de 1992 (B.O.E. 10 de diciembre) que regula la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente

Cursos:

Los cursos tratan de dar respuesta a una formación general o a una formación más específica, dirigida a grupos concretos. En el diseño de los cursos se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Justificación del curso.
- Formulación de objetivos a conseguir.
- Perfil del profesorado a participar.
- Contenidos a desarrollar.
- Metodología.
- El proceso de evaluación.

A la hora de seleccionar el profesorado participante se establecen los siguientes criterios generales:

- Ser profesor numerario / impartir enseñanzas en centros concertados / profesor interino.
- Impartir materia / área relacionada con el contenido del curso.
- Considerar y valorar la formación recibida anteriormente.

Para poder certificar los créditos de la actividad, el participante deberá de asistir, al menos al ochenta y cinco por ciento del total del horario de la fase presencial de curso. Si las condiciones de esta actividad normativa, conlleva la presentación de un trabajo práctico, éste será evaluado. La certificación de la actividad dependerá del resultado de la evaluación.

Grupos de Trabajo y Seminarios:

Los Grupos de Trabajo y Seminarios, previa solicitud de constitución formulada en el plazo de convocatoria (junio o septiembre), es analizada por el Equipo Pedagógico del Centro de Profesores y Recursos y aprobada por el Consejo del C.P.R. Comienza el funcionamiento del Grupo de Trabajo o Seminario, a partir de este momento, con una dotación presupuestaria y una asignación de un número máximo de créditos.

La estructura de estas actividades queda manifiesta en la convocatoria citada. En términos generales hay que tener en cuenta las características diferentes de cada tipo de modalidad, siendo necesaria en algunos casos la asistencia de un experto para los Seminarios, mientras que en los Grupos de Trabajo no es necesario, por lo general, dicha figura.

Los compromisos que los Grupos de Trabajo o Seminarios adquieren con el Centro de Profesores y Recursos son:

- Los coordinadores cumplimentarán las actas de las sesiones de trabajo, donde figuren relación y firmas de asistentes, fecha, lugar, hora de comienzo y finalización, puntos tratados y acuerdos o relación de material elaborado.
- Al finalizar la actividad y en la fecha que se determine, presentarán al Centro de Profesores y Recursos la memoria o informe final con las conclusiones y materiales elaborados.
- Todo Seminario o Grupo de Trabajo tendrá como referencia un Asesor del Centro de Profesores y Recursos, o una persona encargada por éste, para su apoyo y seguimiento externo, quién elevará un informe al Consejo del Centro de Profesores y Recursos para que resuelva, si procede, la aprobación del proyecto. Esta

persona podrá entrevistarse con el coordinador y será su cauce habitual de comunicación con el Centro de Profesores y Recursos.

El Centro de Profesores y Recursos realiza el seguimiento, para ello al comenzar las actividades mantienen una reunión el asesor de formación responsable con los coordinadores de Grupos de Trabajos y Seminarios asignados, al objeto de:

- Dar a conocer los criterios seguidos por el Centro de Profesores y Recursos para la selección de los proyectos.
- Tratar aspectos generales de la coordinación y seguimiento de los Seminarios y Grupos de Trabajo.
- Comunicar las normas de justificación de gastos.
- Recordar los criterios de certificación de la actividad.
- Conocer los aspectos que deberá contemplar la Memoria o Informe Final de la actividad.

Durante el segundo trimestre del curso escolar, el asesor que apoya externamente el Seminario o Grupo de Trabajo, elabora un informe sobre el momento en que se encuentra el trabajo, que remitirá al Consejo del Centro de Profesores y Recursos.

A principios de mayo se comunica a los coordinadores los aspectos concretos de la memoria, conclusiones y materiales elaborados que se deben presentar para el reconocimiento de la actividad.

❖ GRUPOS DE TRABAJO

Su objetivo es el análisis o elaboración de proyectos y/o materiales curriculares, la experimentación de los mismos o la innovación-experimentación centrada en los diversos fenómenos educativos.

El profesorado se organiza en torno a un proyecto, diseñado por ellos, y uno de sus miembros es a la vez coordinador del mismo. La evaluación de los componentes del grupo se realiza en función de los materiales elaborados y/o de los resultados alcanzados en los procesos llevados a cabo y desarrollados en su informe final.

Los créditos correspondientes a los grupos de trabajo serán los que el Consejo del C.P.R. determine en función del proyecto. Se concederá a todos los integrantes del grupo que cumplan los requisitos, el mismo número de créditos. El coordinador podrá recibir un número de horas superior, como máximo en 1/3 a las otorgadas al resto del grupo, siempre que esa dedicación esté prevista en el proyecto inicial y quede justificada en las actas y en el informe final.

La aprobación de los proyectos presentados es realizada por el Consejo del C.P.R. y en un plazo no inferior a quince días, la decisión adoptada se comunicará al coordinador.

Son requisitos para la selección:

- Presentación de documentos dentro del plazo establecido.
- No participar en otras convocatorias institucionales ni recibir otras ayudas por el mismo trabajo.
- El profesorado participante deberá de estar en activo.
- El número de participantes será como mínimo de tres personas.

A cada Seminario o Grupo de Trabajo seleccionado le podrá ser concedida una ayuda económica en función de las necesidades de su proyecto y de los recursos disponibles. El material no fungible adquirido con la ayuda económica asignada es inventariado en el C.P.R. y devuelto a éste una vez finalizado el proyecto.

❖ SEMINARIOS

Su objetivo es profundizar en el estudio de determinados temas educativos, a partir de las aportaciones de los propios asistentes. El intercambio de experiencias y el debate interno son los procedimientos habituales de trabajo, aunque ocasionalmente se cuente con la intervención de especialistas externos al grupo. Las propuestas de trabajo son decididas por los integrantes del seminario. La coordinación corresponde a uno de los integrantes del seminario, en razón de su experiencia o mayor especialización en las cuestiones que se aborden.

La evaluación de los integrantes del seminario se efectúa teniendo en cuenta la memoria final que, en todo caso, recogerá:

- La asistencia continuada y activa.
- Las aportaciones individuales.
- Las conclusiones prácticas obtenidas.

En los seminarios se pueden considerar horas de trabajo no presencial, que en ningún caso podrá suponer más de un 25% de las asignadas al trabajo presencial. Estas horas de trabajo no presencial, se entienden como horas de desarrollo de las distintas propuestas de trabajo. Para poder ser consideradas deben estar recogidas en el diseño de la actividad presentada y justificadas en las actas correspondientes y en la memoria final.

En las fases presenciales, la asistencia será obligatoria. Las faltas de asistencias, independientemente de las causas, no podrán superar el 15% de la duración total de la actividad según la orden que regula las actividades⁶⁶. Las actas de las reuniones serán los instrumentos utilizados para comprobar y dejar constancia de este extremo.

El número de créditos que corresponde a un seminario será determinado por el Consejo del C.P.R. una vez estimado el tiempo necesario para su desarrollo y superación, según la equivalencia créditos-hora que se establece en la citada Orden Ministerial⁶⁷. Tras su evaluación positiva, se reconoce el mismo número de créditos de formación para cada uno de los integrantes.

Jornadas y encuentros:

Se convocan desde las diferentes instancias que intervienen en la planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado y también en colaboración con otras instituciones, para propiciar la relación y puesta en común entre grupos y seminarios que se ocupan de temas similares, así como, para establecer bases comunes de trabajo en diferentes colectivos de profesorado a comienzos de un curso académico (programa de Educación Compensatoria-Intercultural, programa de Integración, programas de cualificación profesional, etc.).

También pueden tener como objetivo la difusión o sensibilización sobre temas de marcado interés (implantación de nuevos Ciclos Formativos, Programas de Educación para la Salud, etc.).

⁶⁶ Apartado 9-2, de la orden del 26 de noviembre de 1992 (B.O.E. 10 de diciembre) que regula la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente.

⁶⁷ Apartado 10-2, de la orden del 26 de noviembre de 1992 (B.O.E. 10 de diciembre) que regula la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente,

2.1. LOS PLANES PROVINCIALES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Los Planes de Formación del Profesorado que se desarrollan en Melilla, están considerados como procesos de planificación descentralizados, que tienen como objetivo fundamental atender las necesidades de formación que el profesorado manifiesta, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, las demandas que las reformas del sistema educativo han ido planteando en nuestro ámbito concreto.

Para ello, en la Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, se constituyó en mayo del año 1992, la Comisión Provincial de Formación, que ha venido elaborando desde el curso 1992/93 los sucesivos planes anuales provinciales de formación, y que se han desarrollado a través del Centro de Profesores. Los planes de formación pretenden sistematizar las actuaciones que se realizan, para asegurar una oferta suficiente, diversificada, descentralizada y optativa, para el acceso y desarrollo de actividades formativas a todo el profesorado.

La Comisión Provincial de Formación está integrada por:

- Director Provincial del Ministerio de Educación
- Jefe de la Unidad de Programas Educativos
- Jefe del Servicio de Inspección
- Director del CPR.
- Representantes sindicales.

Los Planes Provinciales de Formación establecen las líneas prioritarias de actuación y de coordinación de recursos y recogen las planificaciones que se realizan en el Centro de Profesores y Recursos, integrando de forma coherente todas las propuestas de actividades que se lleven a cabo. En su elaboración convergen todas las iniciativas y esfuerzos de las entidades, cuya tarea es colaborar a la formación del profesorado.

En el siguiente esquema se aprecia el proceso, de elaboración y seguimiento de los Planes Provinciales de Formación:

PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN

PLAN	QUIÉNES	QUÉ
Plan Anual	Secretaría General de Educación	Establece las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado.
Plan Provincial	Comisión Provincial: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Unidad de Programas Educativos ➤ Centro de Profesores ➤ Servicio de Inspección ➤ Sindicatos 	Introduce criterios locales. Aprueba el Plan Provincial. Difunde el Plan Provincial. Realiza el seguimiento y la evaluación.
Plan del CPR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equipo Pedagógico ➤ Consejo del CPR 	Realiza el diagnóstico Determina las líneas de actuación. Propone el plan de actividades. Desarrolla las actividades del Plan Provincial. Realiza el seguimiento y evaluación.

Seguidamente, pasamos a detallar las actividades formativas propuestas desde que se iniciaron de forma sistemática en el curso 1992/93 hasta el 2007/08, en lo diversos Planes de Formación, y desarrolladas por el Centro de Profesores y Recursos de Melilla.

La información se presenta clasificando el número de actividades desarrolladas por áreas, modalidades y distribución por niveles educativos. Los datos que presentamos están recogidos de los distintos Planes de Formación y Planes de actuación del Centro de Profesores.

Una vez más, consideramos que existen otras actividades formativas que se han desarrollado por otras instituciones, o que no están contempladas en las ofertas de los Planes de Formación publicados, como ocurre con grupos de trabajo y seminarios que se han presentado y aprobado, una vez publicado el Plan Provincial de cada curso escolar.

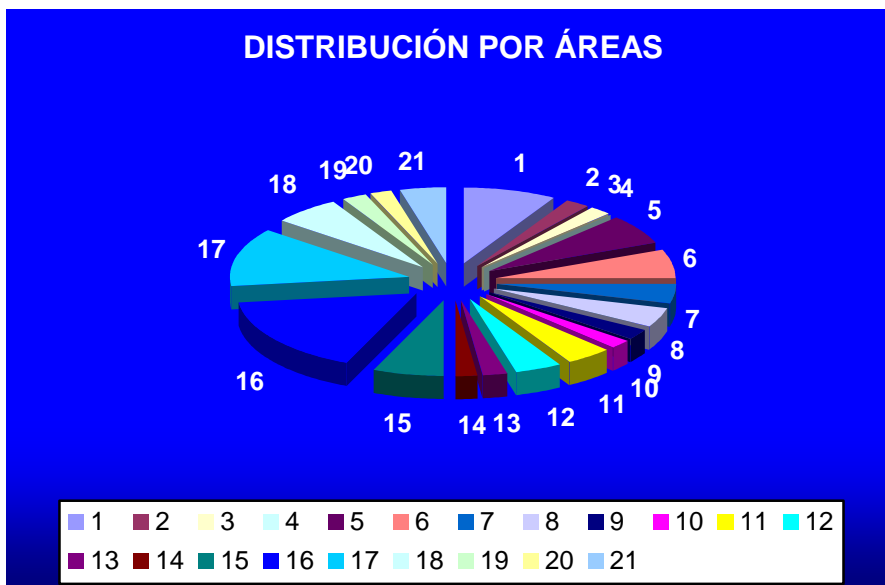
Los Planes de Formación, en general, se elaboran y aprueban por la Comisiones Provinciales, entre los meses de junio y septiembre, y se publican en octubre. Teniendo en cuenta que las convocatorias del Centro de Profesores y Recursos a los Centros, para acogerse a formar de Grupos de Trabajo y Seminarios se ofertan desde septiembre a noviembre, algunos de ellos no están recogidos.

2.2. ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MELILLA.

***ACTIVIDADES
DE LOS PLANES
DE FORMACIÓN
DESDE EL CURSO
1992-93
AL
2007-08***

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1992/93
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	4	8,33
2	Educación Infantil	1	2,08
3	Lecto-escritura	1	2,08
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	3	6,25
6	Educación Física	3	6,25
7	Lengua y Literatura	2	4,16
8	Lengua y Cultura Clásicas	2	4,16
9	Filosofía	1	2,08
10	Lenguas Extranjeras	1	2,08
11	Matemáticas	2	4,16
12	C. Naturaleza, Física y Química	2	4,16
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	2,08
14	Tecnología	1	2,08
15	Formación Profesional	3	6,25
16	Temas Transversales	8	16,66
17	Nuevas Tecnologías	6	12,50
18	Atención a la Diversidad	3	6,25
19	Orientación Educativa	1	2,08
20	Dirección y Gestión Centros	1	2,08
21	Teorías y prácticas educativas	2	4,16
	TOTALES	48	100 %



1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades formativas ofertadas en este primer año de desarrollo del Plan Provincial de Formación, destacan por su número las dedicadas a la inclusión de los nuevos temas transversales en el currículum y a la formación en tecnologías de la información y comunicación.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1992/93
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	27	56,25
2	Grupos de Trabajo	4	8,34
3	Seminarios	14	29,16
4	Proyectos de Formación en Centros	3	6,25
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	48	100 %



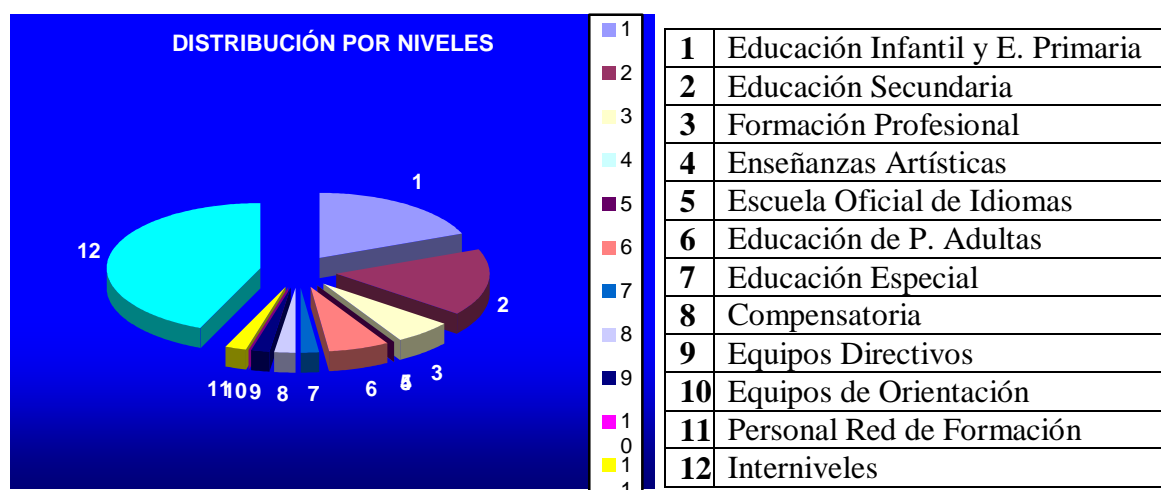
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

De las modalidades formativas ofertadas en este primer año del Plan Provincial de Formación, destacan los cursos y seminarios.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 1992/93

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

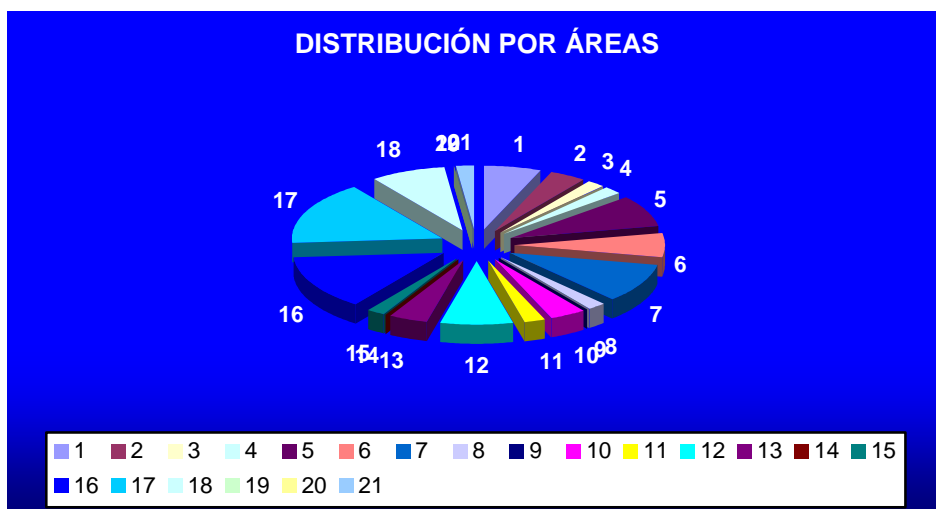
Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	9	18,75
2	Educación Secundaria	8	16,66
3	Formación Profesional	3	6,25
4	Enseñanzas Artísticas	-	-
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	3	6,25
7	Educación Especial	1	2,08
8	Compensatoria	1	2,08
9	Equipos Directivos	1	2,08
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	1	2,1
12	Interniveles	21	43,75
	TOTALES	48	100 %



Las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan las internivelares con un 43,75% del total, y en una propuesta equilibrada entre las dedicadas a los cuerpos de Maestros y Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1993/94
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	3	6,00
2	Educación Infantil	2	4,00
3	Lecto-escritura	1	2,00
4	Conocimiento del Medio (EP)	1	2,00
5	Educación Artística	4	8,00
6	Educación Física	3	6,00
7	Lengua y Literatura	5	10,00
8	Lengua y Cultura Clásicas	1	2,00
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	2	4,00
11	Matemáticas	1	2,00
12	C. Naturaleza, Física y Química	4	8,00
13	C. Sociales, Geografía e Historia	2	4,00
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	1	2,00
16	Temas Transversales	7	14,00
17	Nuevas Tecnologías	8	16,00
18	Atención a la Diversidad	4	8,00
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	-	-
21	Teorías y prácticas educativas	1	2,00
	TOTALES	50	100 %

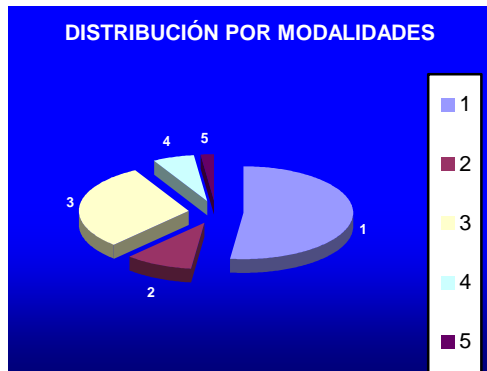


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

De las actividades formativas ofertadas siguen destacando las destinadas a la formación en temas transversales del currículum y a las tecnologías de la información y comunicación. Empiezan a aumentar las actividades dedicadas a las áreas de Lengua y la atención a la diversidad.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1993/94
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	26	52,00
2	Grupos de Trabajo	5	10,00
3	Seminarios	15	30,00
4	Proyectos de Formación en Centros	3	6,00
5	Jornadas	1	2,00
	TOTALES	50	100 %



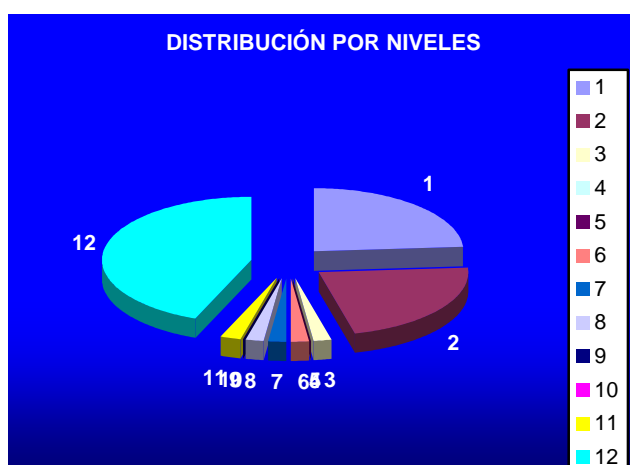
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

De las modalidades formativas siguen destacando los cursos y seminarios.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 1993/94

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	12	24,00
2	Educación Secundaria	11	22,00
3	Formación Profesional	1	2,00
4	Enseñanzas Artísticas	-	-
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	1	2,00
7	Educación Especial	1	2,00
8	Compensatoria	1	2,00
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	1	2,00
12	Interniveles	22	44,00
	TOTALES	50	100 %

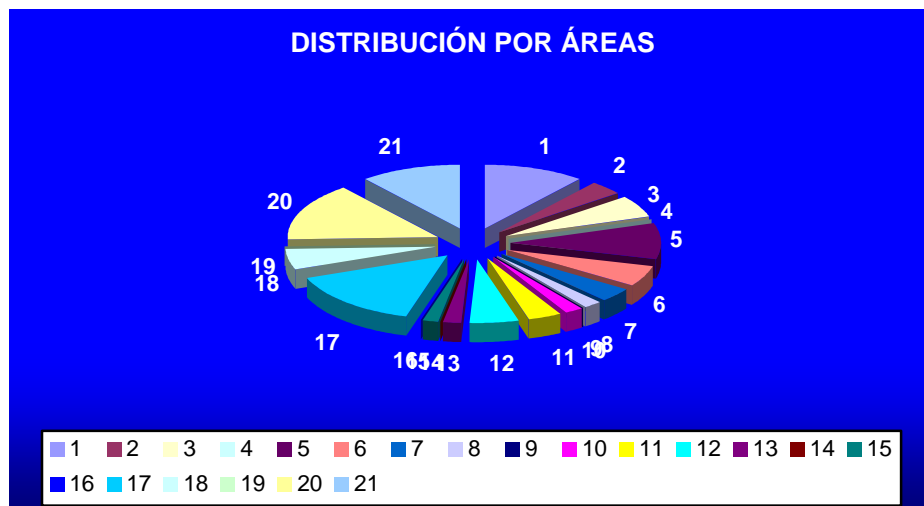


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan como el curso anterior las internivelares, seguidas de las destinadas al cuerpo de Maestros y al profesorado de Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1994/95
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	6	10,90
2	Educación Infantil	2	3,63
3	Lecto-escritura	3	5,45
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	5	9,09
6	Educación Física	3	5,45
7	Lengua y Literatura	2	3,63
8	Lengua y Cultura Clásicas	1	1,81
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	1	1,81
11	Matemáticas	2	3,63
12	C. Naturaleza, Física y Química	3	5,45
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	1,81
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	1	1,81
16	Temas Transversales	-	-
17	Nuevas Tecnologías	8	14,54
18	Atención a la Diversidad	3	5,45
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	8	14,54
21	Teorías y prácticas educativas	6	10,90
	TOTALES	55	100 %

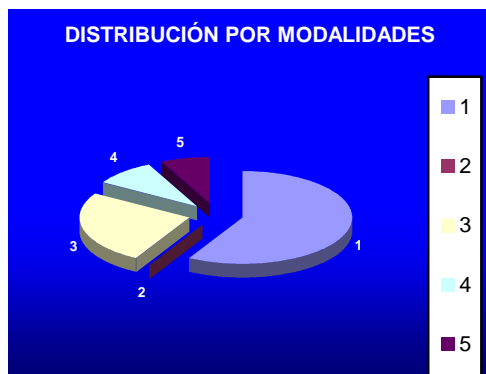


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

En este curso, de las actividades formativas destacan las dedicadas a las Tecnologías de la información y a la formación en Dirección y Gestión de Centros. Se empiezan a aumentar las ofertas destinadas a Teoría y organización curricular y prácticas educativas, por tener que concretar y adecuar los centros sus proyectos curriculares.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1994/95
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	32	58,18
2	Grupos de Trabajo	-	-
3	Seminarios	14	25,45
4	Proyectos de Formación en Centros	5	9,09
5	Jornadas	4	7,27
	TOTALES	55	100 %



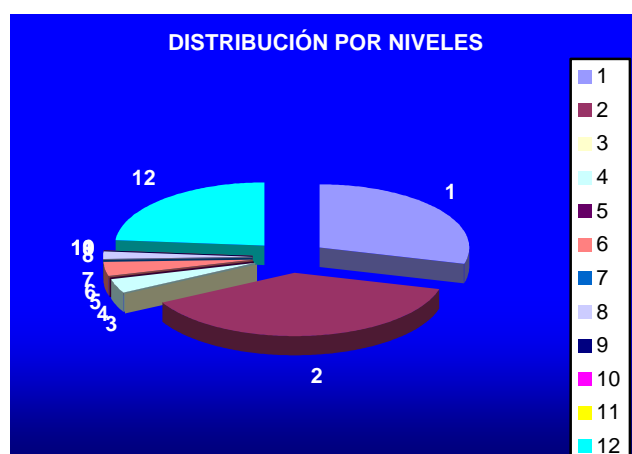
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades formativas más ofertadas siguen siendo los cursos y los seminarios.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 1994/95

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	16	29,09
2	Educación Secundaria	21	38,18
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	2	3,63
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	2	3,63
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	1	1.81
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	13	23,63
	TOTALES	55	100 %

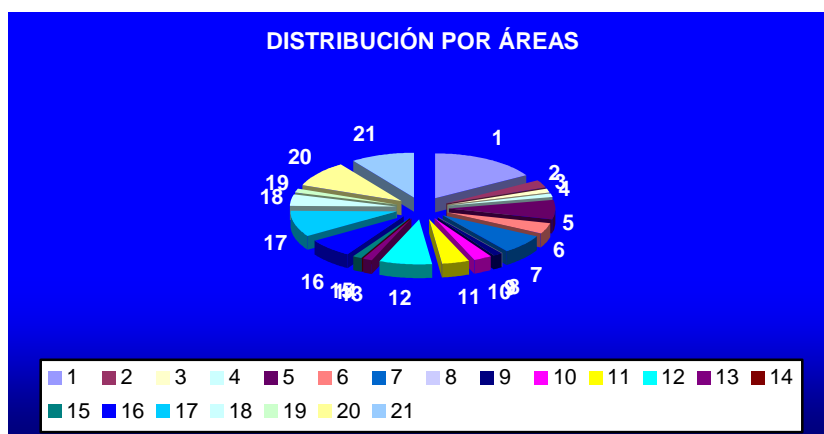


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

De las actividades ofertadas, destacan en este curso las destinadas a los profesores de Secundaria, seguidas de las dirigidas a los Maestros. Las internivelares en este curso, son menos que en los años anteriores (23,63%).

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1995/96
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	12	16,44
2	Educación Infantil	2	2,74
3	Lecto-escritura	1	1,37
4	Conocimiento del Medio (EP)	1	1,37
5	Educación Artística	5	6,85
6	Educación Física	3	4,10
7	Lengua y Literatura	5	6,85
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	1	1,37
10	Lenguas Extranjeras	2	2,74
11	Matemáticas	3	4,10
12	C. Naturaleza, Física y Química	6	8,21
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	1,37
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	1	1,37
16	Temas Transversales	5	6,85
17	Nuevas Tecnologías	7	9,58
18	Atención a la Diversidad	3	4,10
19	Orientación Educativa	1	1,37
20	Dirección y Gestión Centros	7	9,59
21	Teorías y prácticas educativas	7	9,59
	TOTALES	73	100 %

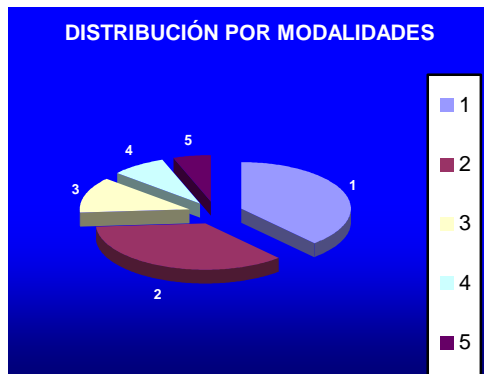


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

En este curso, destacan las destinadas a la Teoría y organización curricular, seguida de las Tecnologías de la información, las de Dirección y Gestión de Centros y Teorías y prácticas educativas, por seguir siendo una necesidad formativa la necesidad de concretar los proyectos curriculares y las programaciones.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1995/96
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	28	38,35
2	Grupos de Trabajo	26	35,61
3	Seminarios	9	12,33
4	Proyectos de Formación en Centros	6	8,22
5	Jornadas	4	5,48
	TOTALES	73	100 %



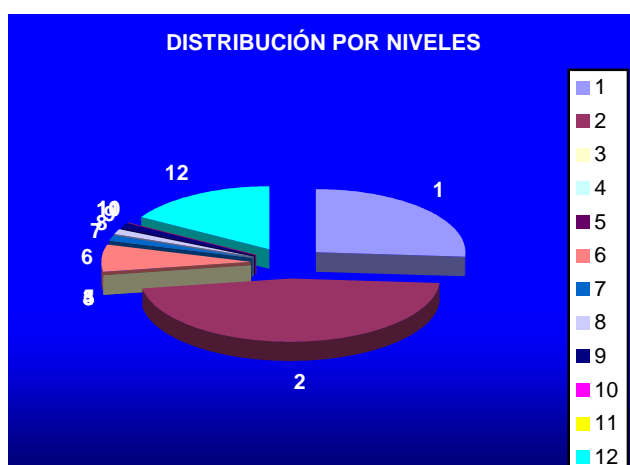
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades formativas más ofertadas siguen siendo los cursos, empezando a tomar importancia a partir de este año, la oferta de grupos de trabajo. Los Seminarios descienden su número, y se incrementan los Proyectos de Formación en Centros, conociéndose que están limitado su número por la propia convocatoria, que no permiten una gran oferta. Siendo esta la modalidad que comienza a ser muy demandada por los Centros.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 1995/96

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	19	26,02
2	Educación Secundaria	34	46,57
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	-	-
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	5	6,85
7	Educación Especial	1	1,37
8	Compensatoria	1	1,37
9	Equipos Directivos	1	1,37
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	12	16,43
	TOTALES	73	100 %

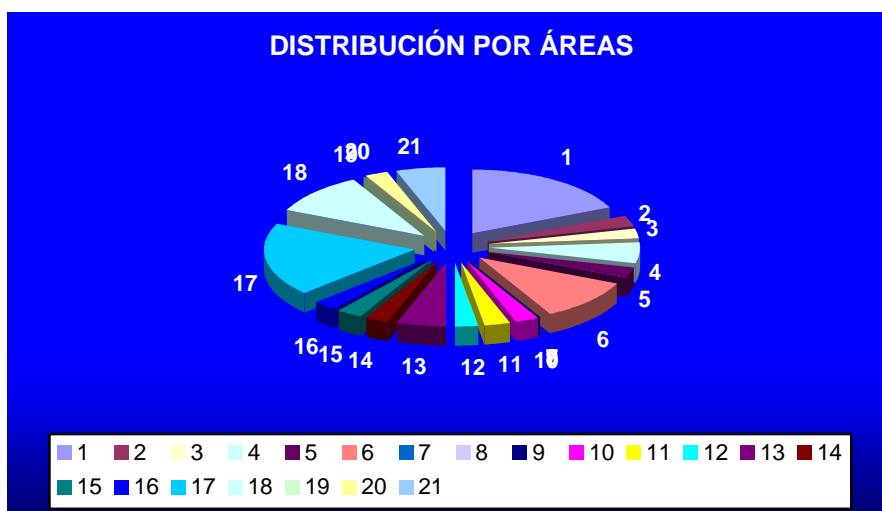


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos, siguen destacando las destinadas a los profesores de Secundaria, seguidas a los Maestros. Las actividades internivelares, en este curso siguen disminuyendo en relación con los cursos anteriores.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1996/97
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	7	18,42
2	Educación Infantil	1	2,63
3	Lecto-escritura	1	2,63
4	Conocimiento del Medio (EP)	2	5,26
5	Educación Artística	1	2,63
6	Educación Física	4	10,52
7	Lengua y Literatura	-	-
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	1	2,63
11	Matemáticas	1	2,63
12	C. Naturaleza, Física y Química	1	2,63
13	C. Sociales, Geografía e Historia	2	5,26
14	Tecnología	1	2,63
15	Formación Profesional	1	2,63
16	Temas Transversales	1	2,63
17	Nuevas Tecnologías	7	18,42
18	Atención a la Diversidad	4	10,52
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	1	2,63
21	Teorías y prácticas educativas	2	5,26
	TOTALES	38	100 %

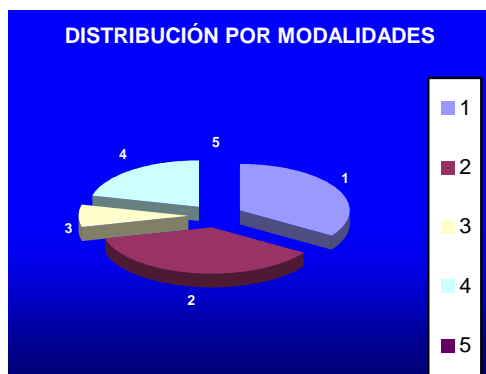


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

El número total de actividades ha decrecido en este curso, quizás sea debido a un cambio en la plantilla de asesores de formación, destacando las actividades destinadas a la Teoría y organización curricular, y a las nuevas Tecnologías de la información.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1996/97
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	13	34,21
2	Grupos de Trabajo	14	36,84
3	Seminarios	3	7,89
4	Proyectos de Formación en Centros	8	21,05
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	38	100 %



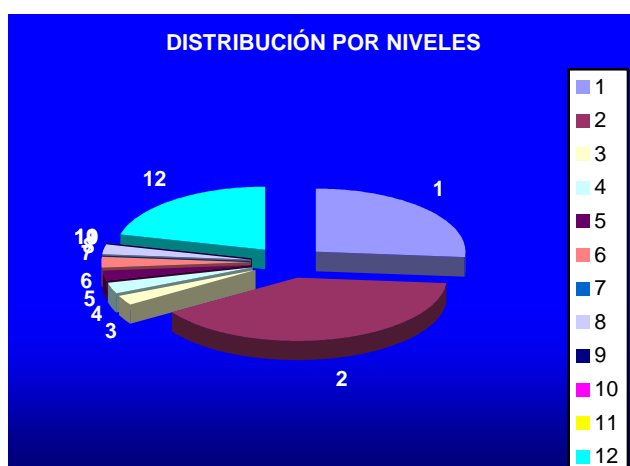
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades más ofertadas siguen siendo en este curso escolar los cursos, resurgiendo de nuevo los seminarios y disminuyen los Proyectos de Formación en Centros.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 1996/97

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	10	26,31
2	Educación Secundaria	15	39,47
3	Formación Profesional	1	2,63
4	Enseñanzas Artísticas	1	2,63
5	Escuela Oficial de Idiomas	1	2,63
6	Educación de P. Adultas	1	2,63
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	1	2,63
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	8	21,05
	TOTALES	38	100 %

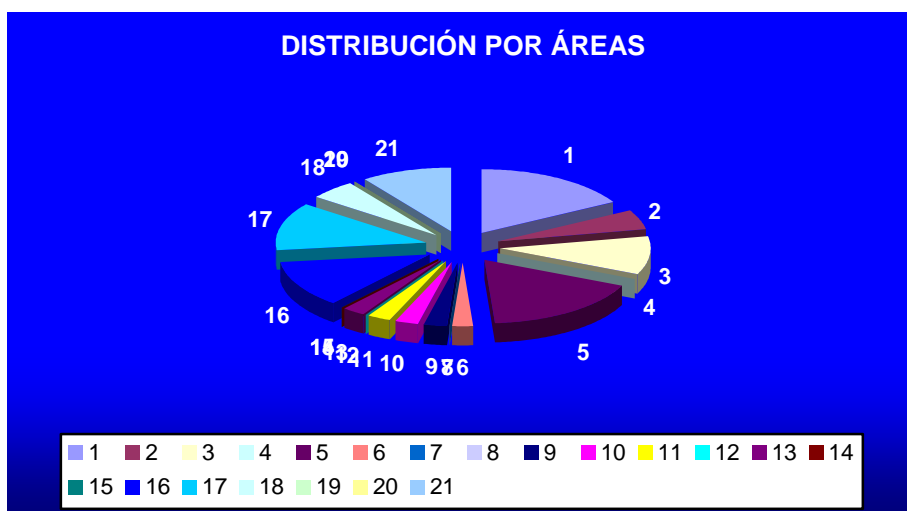


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

De las actividades ofertadas por niveles educativos, siguen destacando las destinadas a los profesores de Secundaria, debido a la implantación anticipada de la reforma en Melilla -la Educación Secundaria Obligatoria-, seguidas de las ofertadas a los Maestros de Infantil y Primaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1997/98
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	7	17,07
2	Educación Infantil	2	4,88
3	Lecto-escritura	4	9,76
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	7	17,07
6	Educación Física	1	2,44
7	Lengua y Literatura	-	-
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	1	2,44
10	Lenguas Extranjeras	1	2,44
11	Matemáticas	1	2,44
12	C. Naturaleza, Física y Química	-	-
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	2,44
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	-	-
16	Temas Transversales	5	12,19
17	Nuevas Tecnologías	5	12,19
18	Atención a la Diversidad	2	4,88
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	-	-
21	Teorías y prácticas educativas	4	9,76
	TOTALES	41	100 %

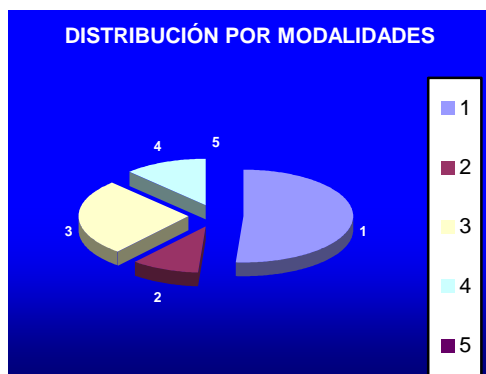


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Destacan en este curso las actividades destinadas a la Educación Artística y Teoría y organización curricular, seguida de las nuevas Tecnologías de la información y la atención a la diversidad.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1997/98
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	21	51,22
2	Grupos de Trabajo	4	9,75
3	Seminarios	11	26,83
4	Proyectos de Formación en Centros	5	12,19
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	41	100%

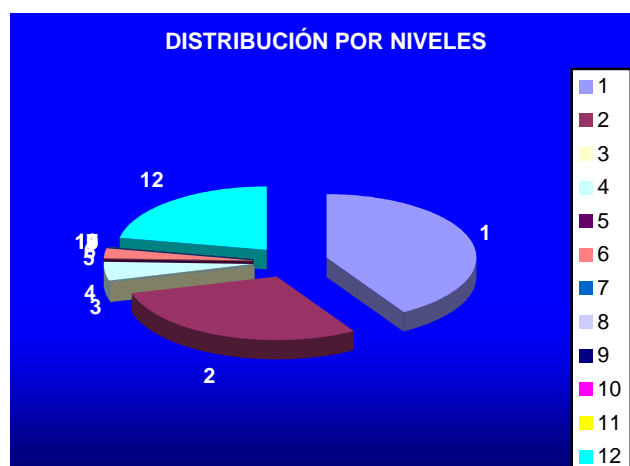


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las actividades más ofertadas siguen siendo las modalidades de cursos y seminarios.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1997/98
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS**

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	17	41,46
2	Educación Secundaria	12	29,27
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	2	4,87
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	1	2,44
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	9	21,95
	TOTALES	41	100 %

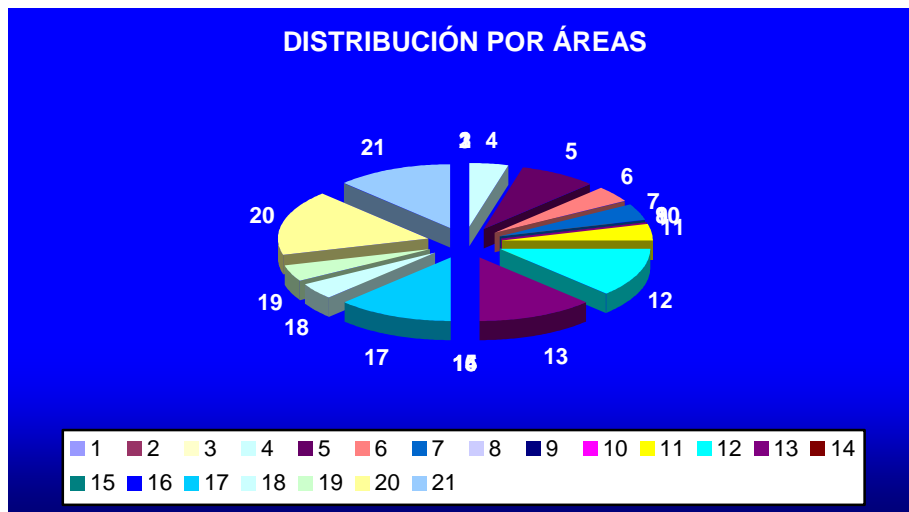


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan por su número en este curso, las destinadas a los Maestros de Infantil y Primaria, seguida de las de profesores de Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1998/99
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	-	-
2	Educación Infantil	-	-
3	Lecto-escritura	-	-
4	Conocimiento del Medio (EP)	1	4,76
5	Educación Artística	2	9,52
6	Educación Física	1	4,76
7	Lengua y Literatura	1	4,76
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	-	-
11	Matemáticas	1	4,76
12	C. Naturaleza, Física y Química	3	14,28
13	C. Sociales, Geografía e Historia	3	14,28
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	-	-
16	Temas Transversales	-	-
17	Nuevas Tecnologías	3	14,28
18	Atención a la Diversidad	1	4,76
19	Orientación Educativa	1	4,76
20	Dirección y Gestión Centros	1	4,76
21	Teorías y prácticas educativas	3	14,28
	TOTALES	21	100 %

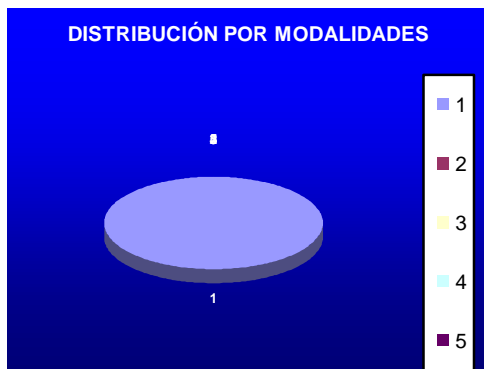


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

En este curso, se han diseñado y se han organizado pocas actividades formativas, ofertándose algo más las destinadas a las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Física y Química, Ciencias Sociales y a las nuevas Tecnologías.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1998/99
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	21	100,00
2	Grupos de Trabajo	-	-
3	Seminarios	-	-
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	21	100 %



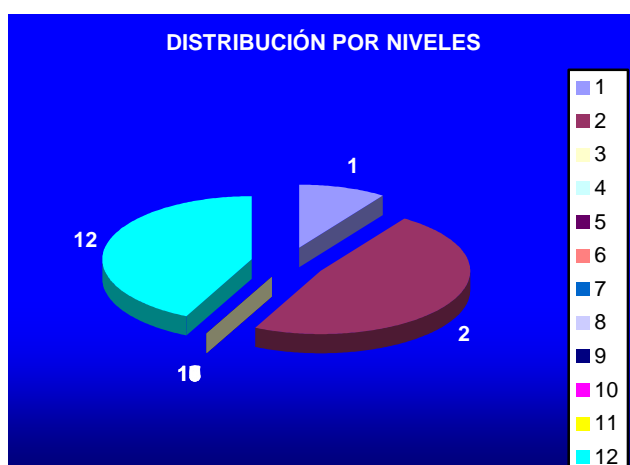
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

En este curso, tan sólo se han ofertado como única modalidad formativa los cursos, no registrándose ningún grupo de trabajo o seminario, ni proyecto de formación en centro.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 1998/99

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	2	9,52
2	Educación Secundaria	10	47,62
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	-	-
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	-	-
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	9	42,86
	TOTALES	21	100 %

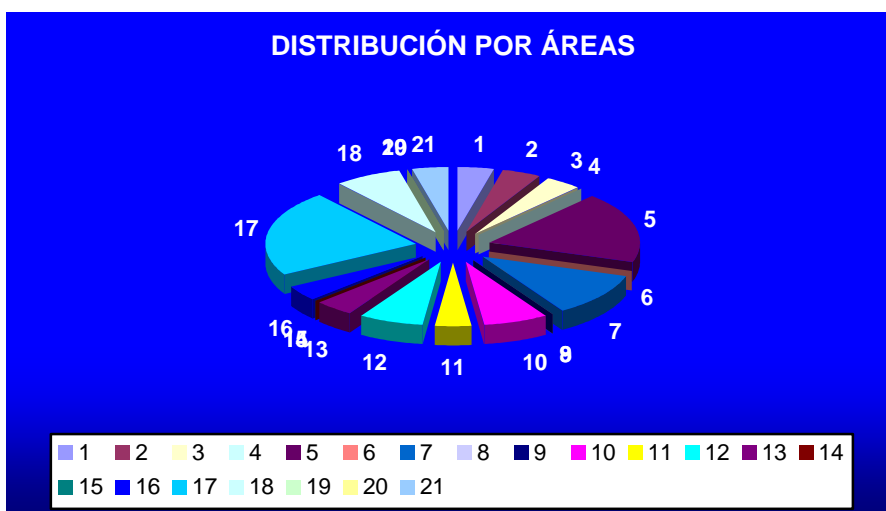


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

De las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan más las destinadas a los profesores de Secundaria (un 47,62%), seguida de las ofertas internivelares.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1999/00
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	1	3,70
2	Educación Infantil	1	3,70
3	Lecto-escritura	1	3,70
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	5	18,52
6	Educación Física	-	-
7	Lengua y Literatura	3	11,11
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	2	7,40
11	Matemáticas	1	3,70
12	C. Naturaleza, Física y Química	2	7,40
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	3,70
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	-	-
16	Temas Transversales	1	3,70
17	Nuevas Tecnologías	6	22,22
18	Atención a la Diversidad	2	7,40
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	-	-
21	Teorías y prácticas educativas	1	3,70
	TOTALES	27	100 %

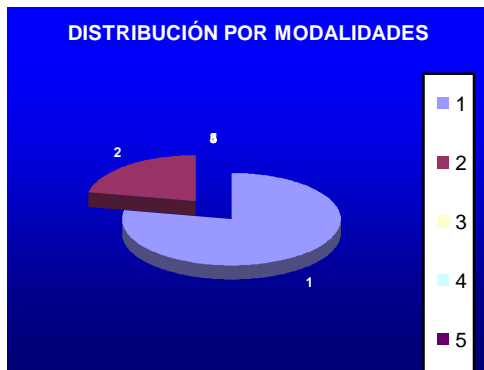


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades formativas ofertadas en este curso se incrementan en su número, en relación con las del curso anterior, y destacan como en los años anteriores, las destinadas a las áreas de Tecnologías de la Información y Comunicación, y a la Educación Artística.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1999/2000
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	21	77,77
2	Grupos de Trabajo	6	22,22
3	Seminarios	-	-
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	27	100 %



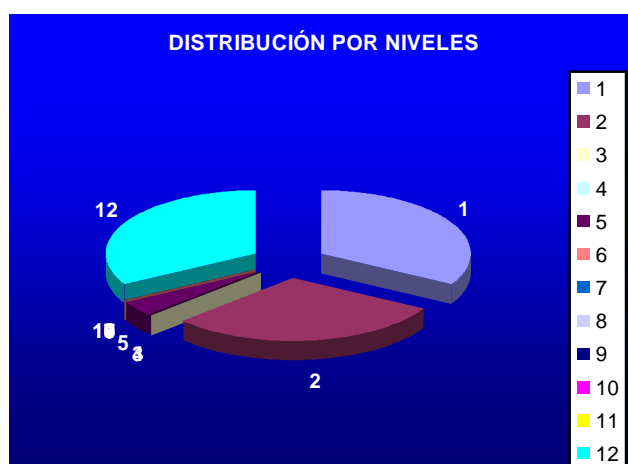
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades más ofertadas siguen siendo los cursos, empezando a aparecer los Grupos de Trabajo.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 1999/2000**

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	9	33,33
2	Educación Secundaria	8	29,63
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	-	-
5	Escuela Oficial de Idiomas	1	3,70
6	Educación de P. Adultas	-	-
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	9	33,33
	TOTALES	27	100 %

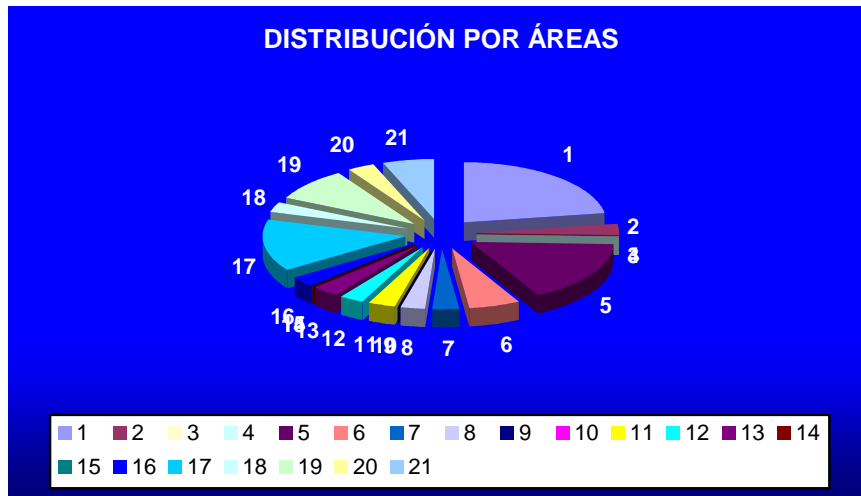


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos están equilibradas, entre las destinadas a los Maestros y profesores de Secundaria, y las ofertas internivelares.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2000/01
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	8	22,86
2	Educación Infantil	1	2,85
3	Lecto-escritura	-	-
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	6	17,14
6	Educación Física	2	5,71
7	Lengua y Literatura	1	2,85
8	Lengua y Cultura Clásicas	1	2,85
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	-	-
11	Matemáticas	1	2,85
12	C. Naturaleza, Física y Química	1	2,85
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	2,85
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	-	-
16	Temas Transversales	1	2,85
17	Nuevas Tecnologías	5	14,28
18	Atención a la Diversidad	1	2,85
19	Orientación Educativa	3	8,57
20	Dirección y Gestión Centros	1	2,85
21	Teorías y prácticas educativas	2	5,71
	TOTALES	35	100 %

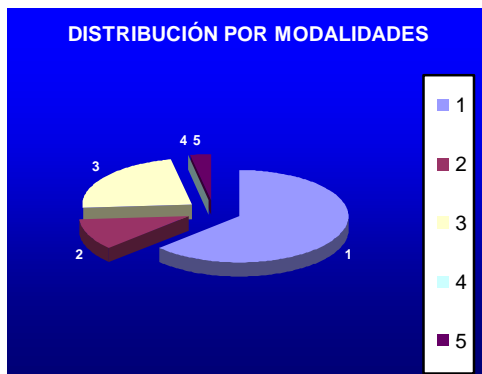


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades ofertadas por áreas, siguen proponiéndose las destinadas al área de Teoría y organización curricular, seguida de Educación Artística y de Tecnologías de la Información y Comunicación.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2000/01
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	22	62,85
2	Grupos de Trabajo	4	11,43
3	Seminarios	8	22,86
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	1	2,85
	TOTALES	35	100 %

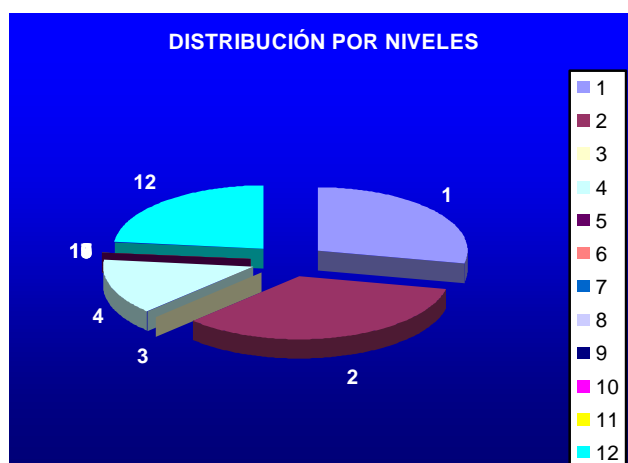


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Entre las modalidades ofertadas continúan proponiéndose mayoritariamente, los cursos, seguida de los seminarios y grupos de trabajo.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2000/01
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS**

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	10	28,57
2	Educación Secundaria	12	34,28
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	5	14,28
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	-	-
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	8	22,85
	TOTALES	35	100 %

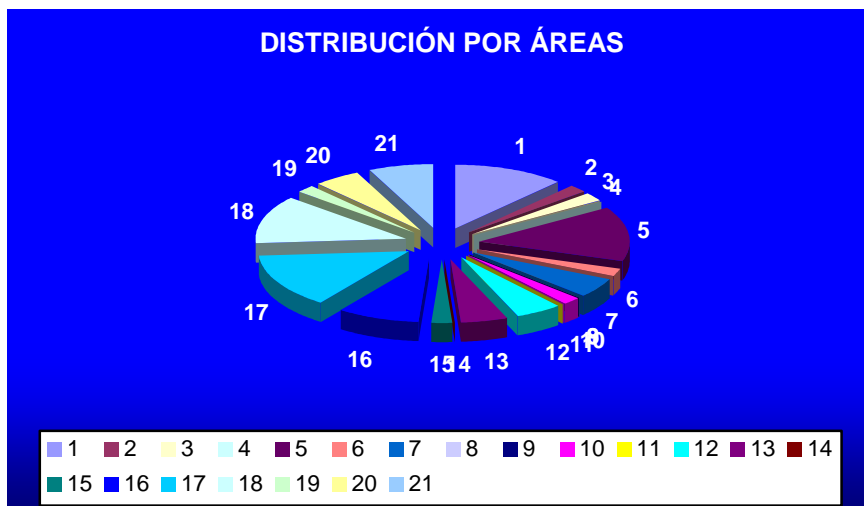


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las ofertas por niveles educativos siguen siendo las dirigidas a los profesores de Secundaria, seguida de las de Maestros.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2001/02
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	7	12,28
2	Educación Infantil	1	1,75
3	Lecto-escritura	1	1,75
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	8	14,03
6	Educación Física	1	1,75
7	Lengua y Literatura	3	5,26
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	1	1,75
11	Matemáticas	-	-
12	C. Naturaleza, Física y Química	3	5,26
13	C. Sociales, Geografía e Historia	3	5,26
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	1	1,75
16	Temas Transversales	5	8,77
17	Nuevas Tecnologías	8	14,03
18	Atención a la Diversidad	7	12,28
19	Orientación Educativa	1	1,75
20	Dirección y Gestión Centros	3	5,26
21	Teorías y prácticas educativas	4	7,01
	TOTALES	57	100 %

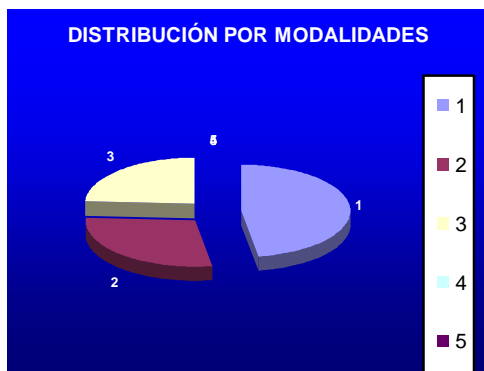


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades ofertadas por áreas en este curso, destacan las relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Artística. Le siguen las destinadas al área de Teoría y organización curricular.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2001/02
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	27	47,37
2	Grupos de Trabajo	16	28,07
3	Seminarios	14	24,56
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	57	100 %



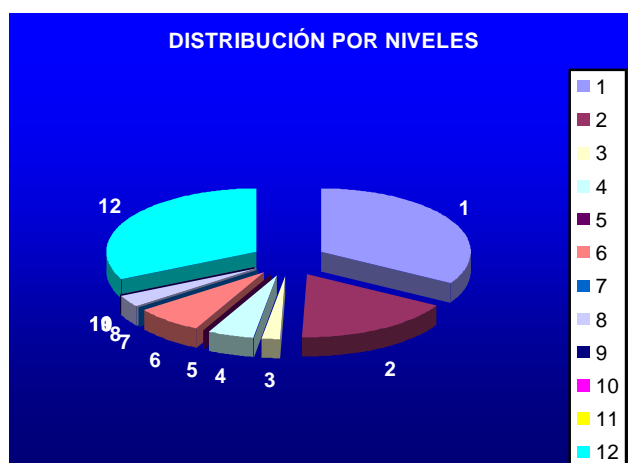
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las actividades más ofertadas por modalidades siguen siendo los cursos, recibiendo un fuerte impulso los grupos de trabajo y seminarios. Se continúa sin ofertarse los proyectos de formación en centros.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 2001/02

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	19	33,33
2	Educación Secundaria	10	17,54
3	Formación Profesional	1	1,75
4	Enseñanzas Artísticas	3	5,26
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	4	7,01
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	2	3,50
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	18	31,57
	TOTALES	57	100 %

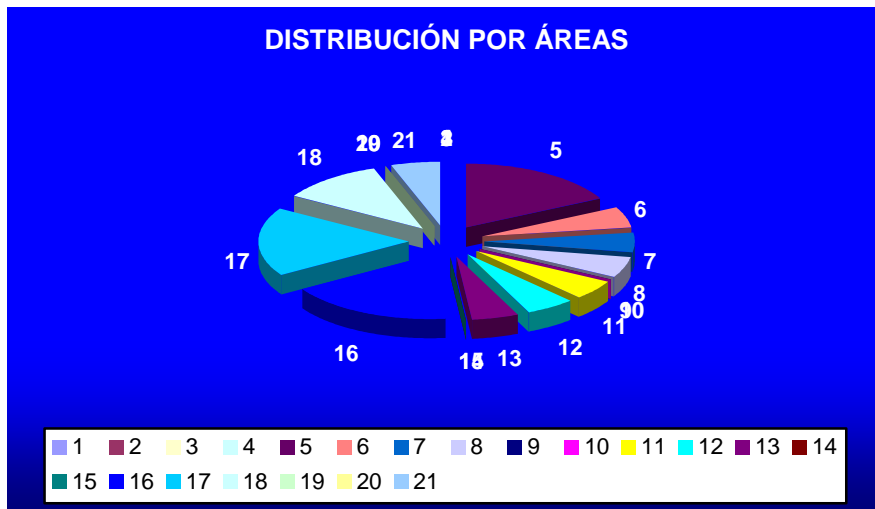


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

En este curso se ofertan un gran número de actividades dirigidas a los Maestros de Infantil y Primaria, seguida de ofertas internivelares.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2002/03
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	-	-
2	Educación Infantil	-	-
3	Lecto-escritura	-	-
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	3	16,66
6	Educación Física	1	5,55
7	Lengua y Literatura	1	5,55
8	Lengua y Cultura Clásicas	1	5,55
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	-	-
11	Matemáticas	1	5,55
12	C. Naturaleza, Física y Química	1	5,55
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	5,55
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	-	-
16	Temas Transversales	3	16,66
17	Nuevas Tecnologías	3	16,66
18	Atención a la Diversidad	2	11,11
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	-	-
21	Teorías y prácticas educativas	1	5,55
	TOTALES	18	100 %



1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

El número de actividades ofertadas en este curso escolar, ha sido el más bajo de todos los años. Destacan las relacionadas con la educación Artística, los temas transversales y las tecnologías de la información y la comunicación.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2002/03
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	18	100,00
2	Grupos de Trabajo	-	-
3	Seminarios	-	-
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	18	100 %



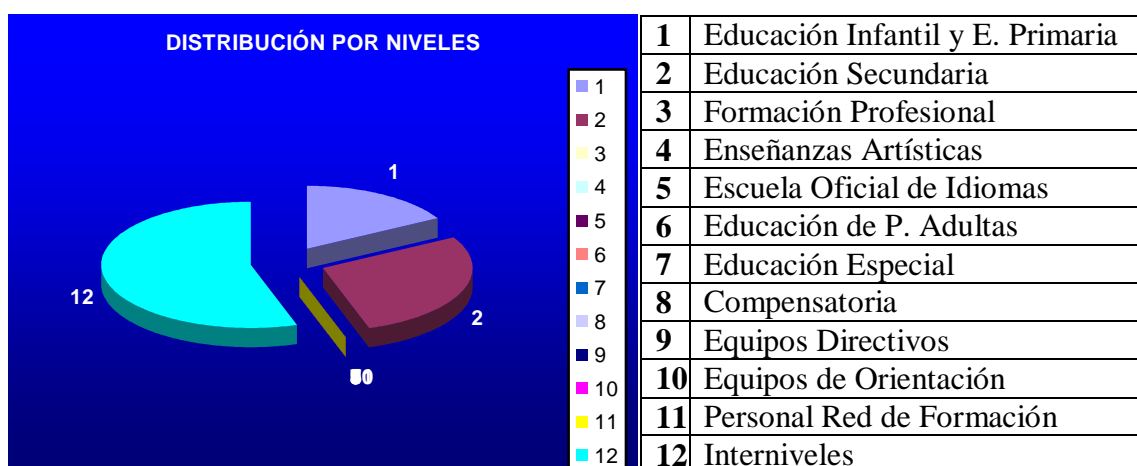
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

En este curso la única modalidad formativa ofertada es la de cursos de formación.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2002/03**

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

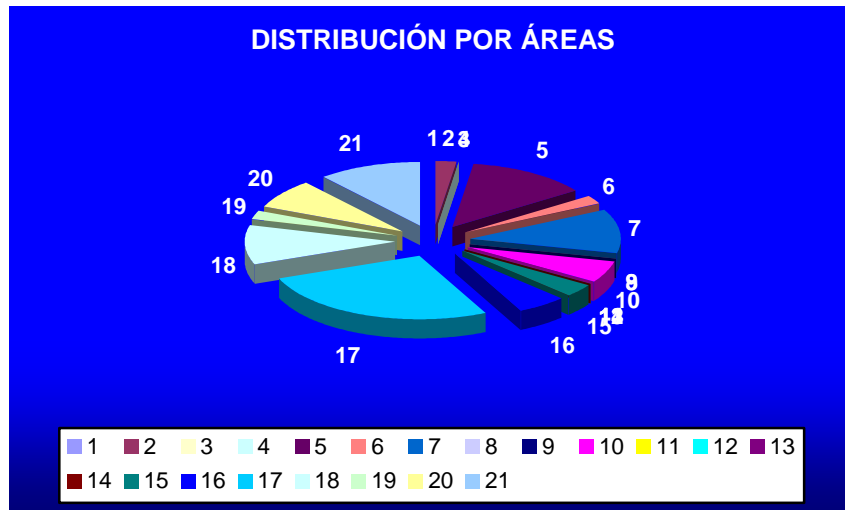
Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	3	16,66
2	Educación Secundaria	5	27,77
3	Formación Profesional	-	-
4	Enseñanzas Artísticas	-	-
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	-	-
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	-	-
12	Interniveles	10	55,55
	TOTALES	18	100 %



La escasa oferta formativa en este curso, ha sido dirigida en su gran mayoría a todos los cuerpos, es decir son internivelares.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2003/04
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	-	-
2	Educación Infantil	1	1,75
3	Lecto-escritura	-	-
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	7	12,28
6	Educación Física	1	1,75
7	Lengua y Literatura	6	10,52
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	3	5,26
11	Matemáticas	2	3,50
12	C. Naturaleza, Física y Química	2	3,50
13	C. Sociales, Geografía e Historia	-	-
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	3	5,26
16	Temas Transversales	2	3,50
17	Nuevas Tecnologías	14	24,56
18	Atención a la Diversidad	5	8,77
19	Orientación Educativa	1	1,75
20	Dirección y Gestión Centros	4	7,01
21	Teorías y prácticas educativas	6	10,52
	TOTALES	57	100 %

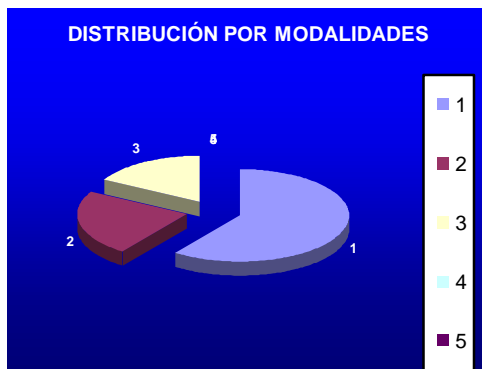


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades ofertadas en este curso, destacan como en la mayoría de los años anteriores, las relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, seguida de Educación Artística, Lengua y las teorías y prácticas educativas.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2003/04
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	34	59,65
2	Grupos de Trabajo	13	22,80
3	Seminarios	10	17,54
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	57	100 %

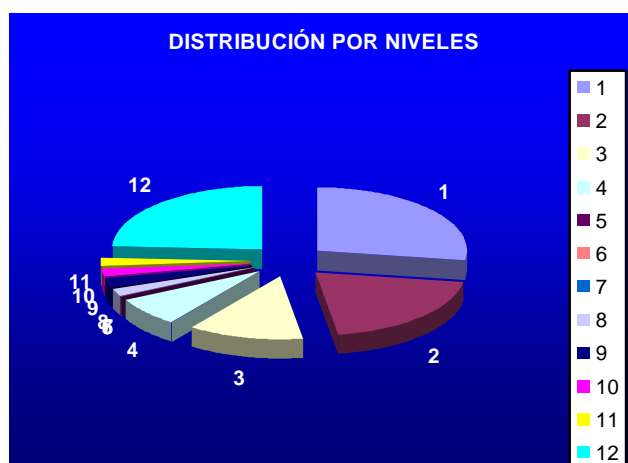


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las actividades ofertadas siguen siendo los cursos, resurgiendo de nuevo los grupos de trabajo y seminarios.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2003/04
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS**

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	15	26,31
2	Educación Secundaria	11	19,30
3	Formación Profesional	7	12,28
4	Enseñanzas Artísticas	4	7,01
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	3	5,26
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	1	1,75
9	Equipos Directivos	1	1,75
10	Equipos de Orientación	1	1,75
11	Personal Red de Formación	1	1,75
12	Interniveles	13	22,80
	TOTALES	57	100 %

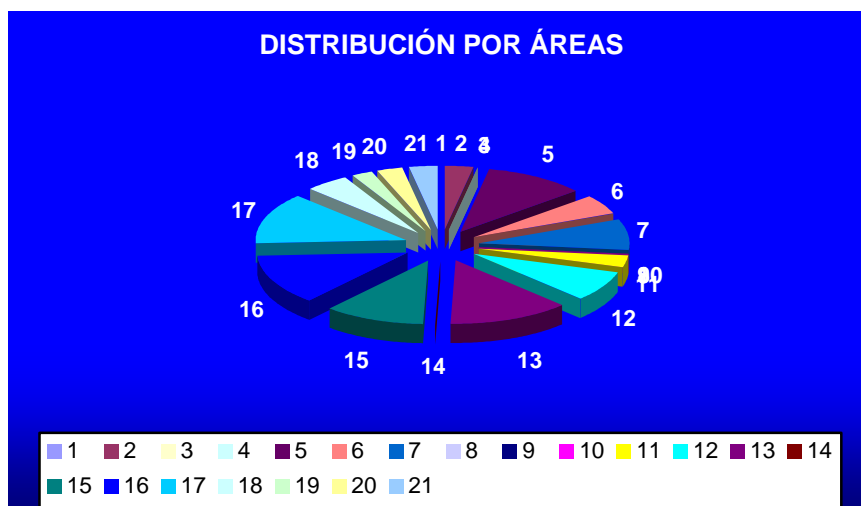


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

La oferta formativa en este curso ha sido dirigida en mayor número a Maestros de Infantil y Primaria, seguida de las actividades internivelares y las ofertadas a los profesores de Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2004/05
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	-	-
2	Educación Infantil	1	2,70
3	Lecto-escritura	-	-
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	4	10,81
6	Educación Física	2	5,40
7	Lengua y Literatura	3	8,11
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	-	-
11	Matemáticas	1	2,70
12	C. Naturaleza, Física y Química	3	8,11
13	C. Sociales, Geografía e Historia	5	13,51
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	4	10,81
16	Temas Transversales	5	13,51
17	Nuevas Tecnologías	5	13,51
18	Atención a la Diversidad	2	5,40
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	1	2,70
21	Teorías y prácticas educativas	1	2,70
	TOTALES	37	100 %

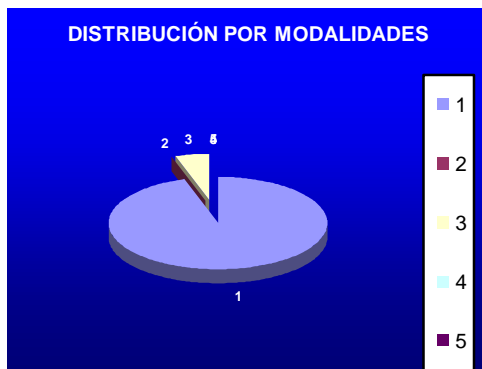


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades formativas ofertadas destacan por su número, las del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, las dedicadas a la inclusión de los temas transversales en el currículo y la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2004/05
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	35	94,60
2	Grupos de Trabajo	-	-
3	Seminarios	2	5,40
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	37	100 %

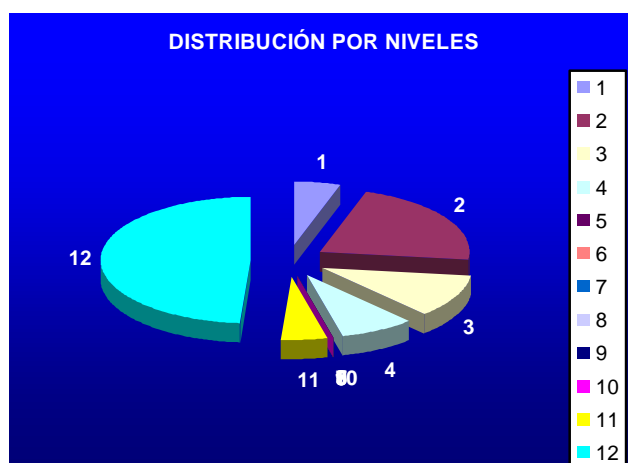


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades formativas ofertadas destacan en este curso, solamente los cursos y la oferta de dos seminarios.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2004/05
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS**

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	2	5,40
2	Educación Secundaria	8	21,62
3	Formación Profesional	4	10,81
4	Enseñanzas Artísticas	3	8,10
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	-
6	Educación de P. Adultas	-	-
7	Educación Especial	-	-
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	-	-
10	Equipos de Orientación	-	-
11	Personal Red de Formación	2	5,40
12	Interniveles	18	48,64
	TOTALES	37	100 %

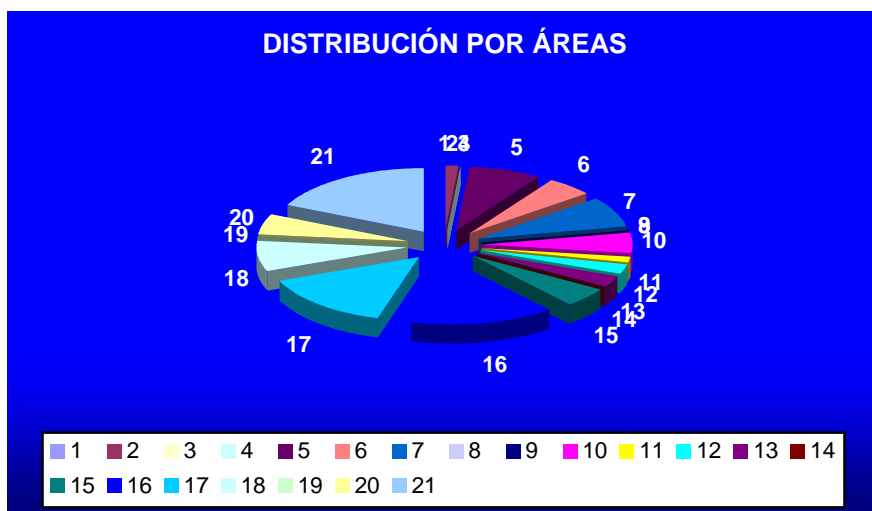


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan las actividades internivelares, seguida de las destinadas a los profesores de Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2005/06
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	-	-
2	Educación Infantil	1	1,30
3	Lecto-escritura	-	-
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	6	7,79
6	Educación Física	4	5,19
7	Lengua y Literatura	6	7,79
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	4	5,19
11	Matemáticas	1	1,30
12	C. Naturaleza, Física y Química	2	2,59
13	C. Sociales, Geografía e Historia	2	2,59
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	4	5,2
16	Temas Transversales	12	15,6
17	Nuevas Tecnologías	11	14,3
18	Atención a la Diversidad	6	7,8
19	Orientación Educativa	-	-
20	Dirección y Gestión Centros	4	5,19
21	Teorías y prácticas educativas	14	18,18
	TOTALES	77	100 %

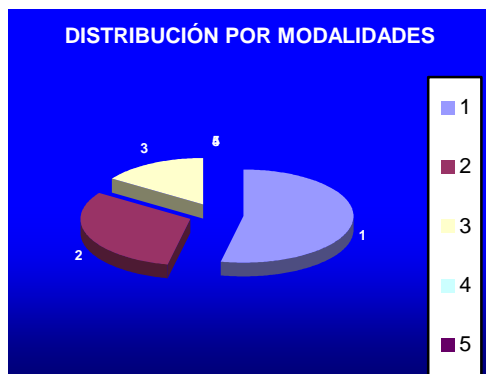


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

De las actividades formativas ofertadas destacan por su número, las destinadas a las teorías y prácticas educativas, seguidas de las dirigidas a la inclusión de los temas transversales en el currículum y las de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación. También podemos considerar las destinadas a las áreas de educación Artística y Lengua y Literatura.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2005/06
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	41	53,24
2	Grupos de Trabajo	24	31,16
3	Seminarios	12	15,58
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	-	-
	TOTALES	77	100 %



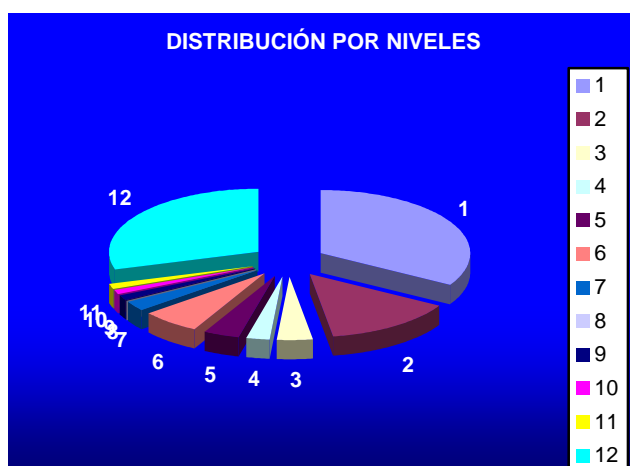
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades formativas ofertadas destacan los cursos, y el aumento de la oferta de los grupos de trabajo y los seminarios, en relación a los años anteriores.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 2005/06

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	25	32,46
2	Educación Secundaria	11	14,28
3	Formación Profesional	3	3,90
4	Enseñanzas Artísticas	2	2,60
5	Escuela Oficial de Idiomas	3	3,90
6	Educación de P. Adultas	5	6,49
7	Educación Especial	2	2,60
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	1	1,29
10	Equipos de Orientación	1	1,29
11	Personal Red de Formación	1	1,29
12	Interniveles	23	29,87
	TOTALES	77	100 %

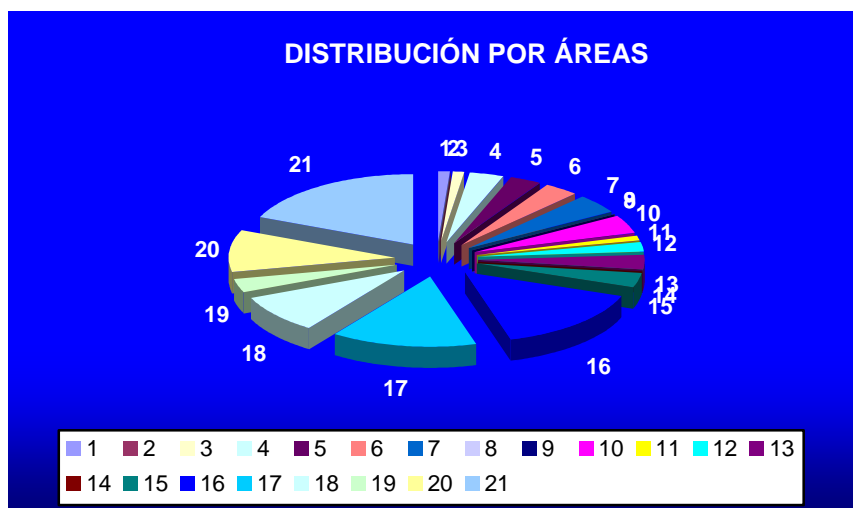


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan en este curso las actividades dirigidas a los Maestros y las internivelares, seguida de las destinadas a los profesores de Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2006/07
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	1	1,09
2	Educación Infantil	-	-
3	Lecto-escritura	1	1,09
4	Conocimiento del Medio (EP)	3	3,26
5	Educación Artística	3	3,26
6	Educación Física	3	3,26
7	Lengua y Literatura	4	4,35
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	4	4,35
11	Matemáticas	1	1,09
12	C. Naturaleza, Física y Química	2	2,17
13	C. Sociales, Geografía e Historia	3	3,26
14	Tecnología	-	-
15	Formación Profesional	3	3,26
16	Temas Transversales	14	15,22
17	Nuevas Tecnologías	13	14,13
18	Atención a la Diversidad	8	8,70
19	Orientación Educativa	3	3,26
20	Dirección y Gestión Centros	9	9,78
21	Teorías y prácticas educativas	17	18,48
	TOTALES	92	100 %

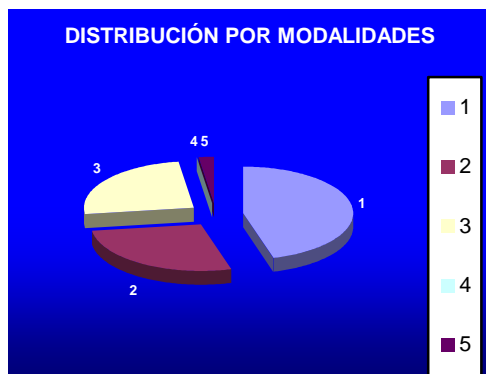


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Destacan por el número de actividades formativas ofertadas en este curso, las destinadas a las teorías y prácticas educativas, seguidas de las dirigidas a la inclusión de los temas transversales en el currículo y las de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2006/07
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	42	45,65
2	Grupos de Trabajo	25	27,17
3	Seminarios	23	25,00
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	2	2,17
	TOTALES	92	100 %

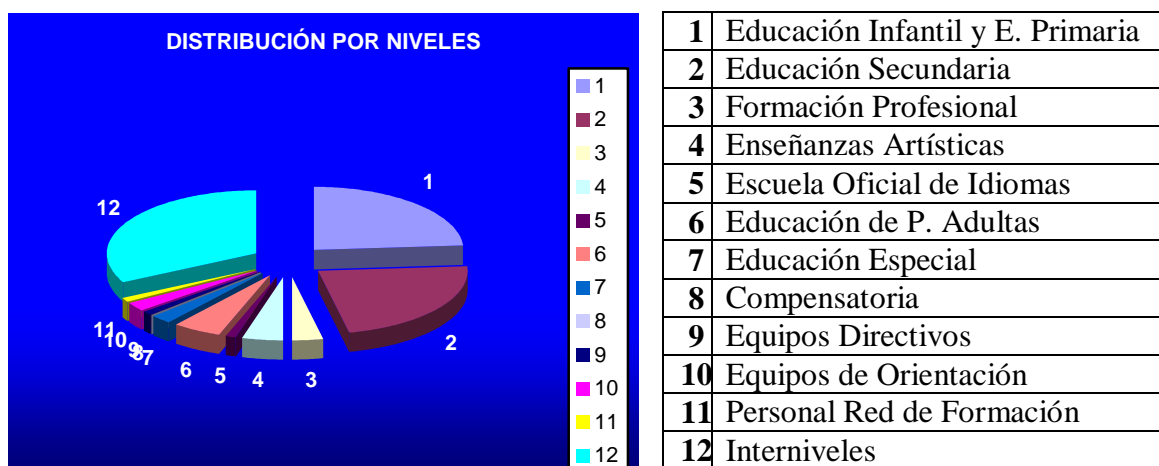


1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Las modalidades formativas ofertadas destacan los cursos, y la oferta de los grupos de trabajo y los seminarios.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2006/07
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS**

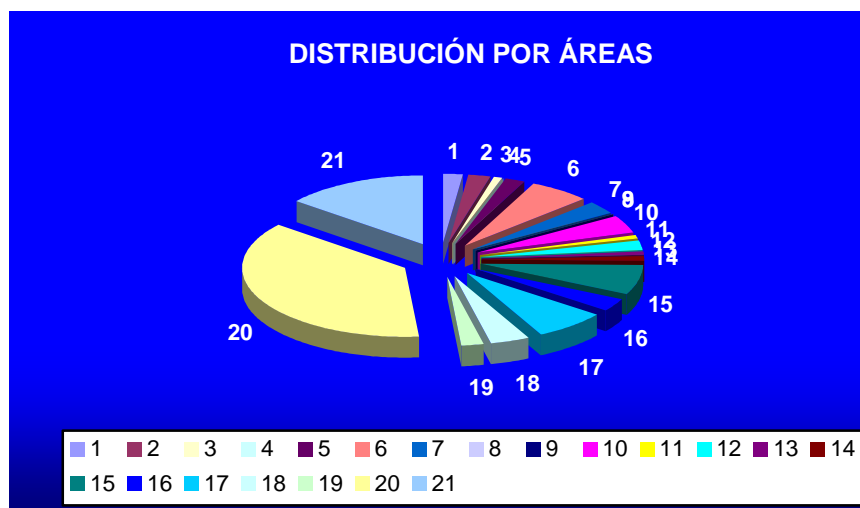
Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	22	23,91
2	Educación Secundaria	21	22,83
3	Formación Profesional	3	3,26
4	Enseñanzas Artísticas	4	4,35
5	Escuela Oficial de Idiomas	1	1,09
6	Educación de P. Adultas	5	5,43
7	Educación Especial	2	2,17
8	Compensatoria	-	-
9	Equipos Directivos	1	1,09
10	Equipos de Orientación	2	2,17
11	Personal Red de Formación	1	1,09
12	Interniveles	30	32,61
	TOTALES	92	100 %



De las actividades ofertadas por niveles educativos, predominan las actividades internivelares, seguidas de las dirigidas a los Maestros y a los profesores de Secundaria.

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2007/08
DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Teoría y organización curricular	2	2,02
2	Educación Infantil	2	2,02
3	Lecto-escritura	1	1,01
4	Conocimiento del Medio (EP)	-	-
5	Educación Artística	2	2,02
6	Educación Física	6	6,06
7	Lengua y Literatura	3	3,03
8	Lengua y Cultura Clásicas	-	-
9	Filosofía	-	-
10	Lenguas Extranjeras	4	4,04
11	Matemáticas	1	1,01
12	C. Naturaleza, Física y Química	2	2,02
13	C. Sociales, Geografía e Historia	1	1,01
14	Tecnología	1	1,01
15	Formación Profesional	7	7,07
16	Temas Transversales	3	3,03
17	Nuevas Tecnologías	7	7,07
18	Atención a la Diversidad	4	4,04
19	Orientación Educativa	2	2,02
20	Dirección y Gestión Centros	37	37,37
21	Teorías y prácticas educativas	14	14,14
	TOTALES	99	100 %

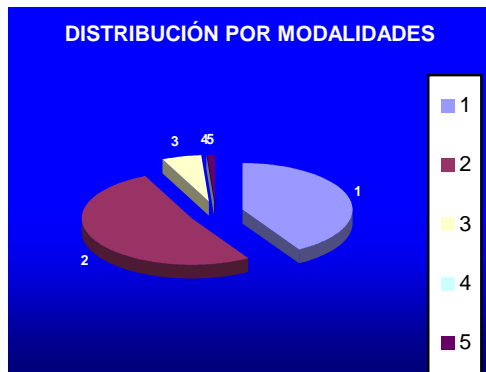


1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

Las actividades formativas ofertadas en el Plan Provincial de Formación de este curso, destacan por su número las dedicadas a la formación en dirección y gestión de centro y a las teorías y prácticas educativas, debido fundamentalmente a la nueva implantación del sistema educativo (LOE).

**ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN
DEL CURSO 2007/08
DISTRIBUCIÓN POR MODALIDADES**

Nº	MODALIDADES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Cursos	41	41,41
2	Grupos de Trabajo	51	51,52
3	Seminarios	6	6,06
4	Proyectos de Formación en Centros	-	-
5	Jornadas	1	1,01
	TOTALES	99	100 %



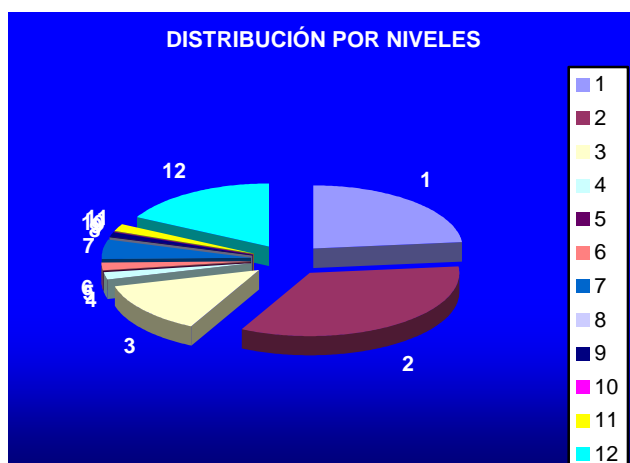
1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas

Resaltamos, que desde que se aprueban los Planes Provinciales de Formación, en el curso 1992/93, es la primera vez que en este curso sea la modalidad formativa más ofertada la de los grupos de trabajo, seguida de los cursos.

ACTIVIDADES OFERTADAS POR EL PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL CURSO 2007/08

DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EDUCATIVOS

Nº	NIVELES	Nº DE ACTIVIDADES	%
1	Educación Infantil y E. Primaria	23	23,23
2	Educación Secundaria	34	34,34
3	Formación Profesional	13	13,13
4	Enseñanzas Artísticas	2	2,02
5	Escuela Oficial de Idiomas	-	
6	Educación de P. Adultas	2	2,02
7	Educación Especial	5	5,05
8	Compensatoria	-	
9	Equipos Directivos	1	1,01
10	Equipos de Orientación	-	
11	Personal Red de Formación	2	2,02
12	Interniveles	17	17,17
	TOTALES	99	100 %



1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P. Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

Las actividades ofertadas por niveles educativos, destacan por su número, las actividades destinadas a los profesores de Secundaria, seguidas de las dirigidas a los Maestros y las internivelares.

2.3. RESUMEN GLOBAL DE ACTIVIDADES.

RESUMEN DE ACTIVIDADES

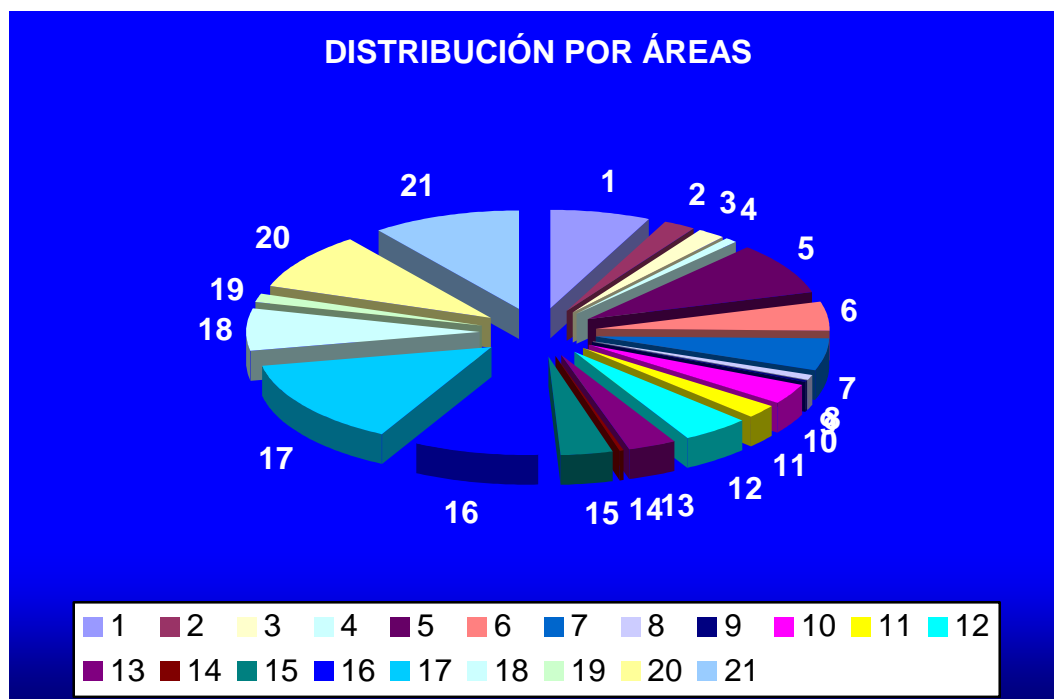
TABLA Nº 1

**ACTIVIDADES OFERTADAS EN LOS PLANES PROVINCIALES DE
FORMACIÓN DE MELILLA DESDE 1992 - 2008
DISTRIBUIDAS POR ÁREAS**

Nº	ÁREAS	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Total	%
1	Teoría curricular	4	3	6	12	7	7	-	1	8	7	-	-	-	-	1	2	58	7,03
2	Ed. Infantil	1	2	2	2	1	2	-	1	1	1	-	1	1	1	-	2	18	2,18
3	Lecto-escritura	1	1	3	1	1	4	-	1	-	1	-	-	-	-	1	1	15	1,82
4	Conocimiento Medio	-	1	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	8	0,97
5	Educación Artística	3	4	5	5	1	7	2	5	6	8	3	7	4	6	3	2	71	8,61
6	Educación Física	3	3	3	3	4	1	1	-	2	1	1	1	2	4	3	6	38	4,61
7	Lengua y literatura	2	5	2	5	-	-	1	3	1	3	1	6	3	6	4	3	45	5,45
8	Lengua cultura clásica	2	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	6	0,73
9	Filosofía	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0,36
10	Lenguas Extranjeras	1	2	1	2	1	1	-	2	-	1	-	3	-	4	4	4	26	3,15
11	Matemáticas	2	1	2	3	1	1	1	1	1	-	1	2	1	1	1	1	20	2,42
12	C. Nat.Fís. y Química	2	4	3	6	1	-	3	2	1	3	1	2	3	2	2	2	37	4,48
13	C. Soc.Geogr e Hist..	1	2	1	1	2	1	3	1	1	3	1	-	5	2	3	1	28	3,39
14	Tecnología	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	0,36
15	Formación Profesional	3	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-	3	4	4	3	7	29	3,52
16	Temas Transversales	8	7	-	5	1	5	-	1	1	5	3	2	5	12	14	3	72	8,73
17	Nuevas Tecnologías	6	8	8	7	7	5	3	6	5	8	3	14	5	11	13	7	116	14,06
18	Atención a la Diversidad	3	4	3	3	4	2	1	2	1	7	2	5	2	6	8	4	57	6,91
19	Orientación Educativa	1	-	-	1	-	-	1	-	3	1	-	1	-	-	3	2	13	1,58
20	Dirección y Gestión	1	-	8	7	1	-	1	-	1	3	-	4	1	4	9	37	77	9,33
21	Teorías y prácticas	2	1	6	7	2	4	3	1	2	4	1	6	1	14	17	14	85	10,30
	TOTALES	48	50	55	73	38	41	21	27	35	57	18	57	37	77	92	99	825	100

GRÁFICO Nº 1

ACTIVIDADES OFERTADAS EN LOS PLANES PROVINCIALES DE FORMACIÓN DE MELILLA DESDE 1992 - 2008 DISTRIBUIDAS POR ÁREAS



1	Teoría y organización curricular
2	Educación Infantil
3	Lecto-escritura
4	Conocimiento del Medio (EP)
5	Educación Artística
6	Educación Física
7	Lengua y Literatura
8	Lengua y Cultura Clásicas
9	Filosofía
10	Lenguas Extranjeras
11	Matemáticas
12	C. Naturaleza, Física y Química
13	C. Sociales, Geografía e Historia
14	Tecnología
15	Formación Profesional
16	Temas Transversales
17	Nuevas Tecnologías
18	Atención a la Diversidad
19	Orientación Educativa
20	Dirección y Gestión Centros
21	Teorías y prácticas educativas

TABLA Nº 2

ACTIVIDADES OFERTADAS EN LOS PLANES PROVINCIALES DE FORMACIÓN DE MELILLA DESDE 1992 - 2008 DISTRIBUIDAS POR MODALIDADES

Nº	MODALIDADES	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Total	%
1	Cursos	27	26	32	28	13	21	21	21	22	27	18	34	35	41	42	41	449	54,42
2	Grupos de Trabajo	4	5	-	26	14	4	-	6	4	16	-	13	-	24	25	51	192	23,27
3	Seminarios	14	15	14	9	3	11	-	-	8	14	-	10	2	12	23	6	141	17,09
4	Proyectos Formación Centros	3	3	5	6	8	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	3,64
5	Jornadas	-	1	4	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	1	13	1,58
	TOTALES	48	50	55	73	38	41	21	27	35	57	18	57	37	77	92	99	825	100

GRÁFICO Nº 2

ACTIVIDADES OFERTADAS EN LOS PLANES PROVINCIALES DE FORMACIÓN DE MELILLA DESDE 1992 - 2008 DISTRIBUIDAS POR MODALIDADES

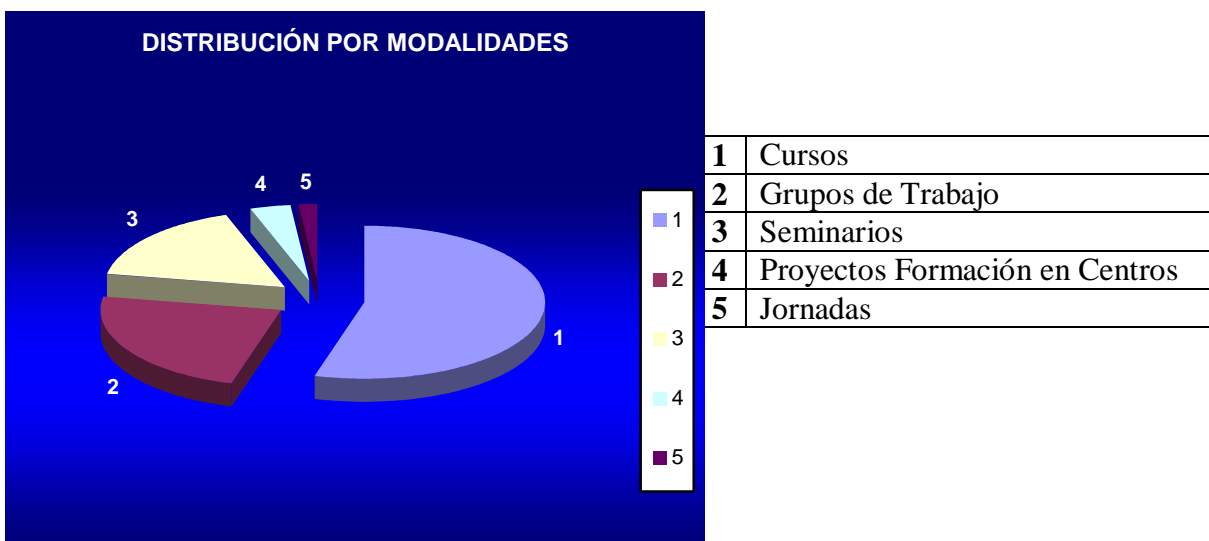


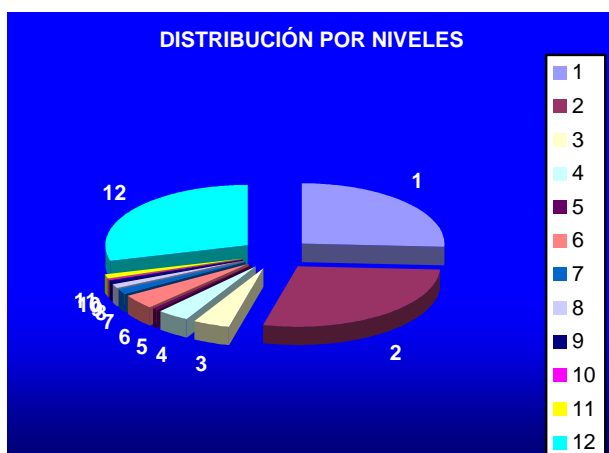
TABLA Nº 3

**ACTIVIDADES OFERTADAS EN LOS PLANES PROVINCIALES DE
FORMACIÓN DE MELILLA DESDE 1992 - 2008
DISTRIBUIDAS POR NIVELES**

Nº	Niveles	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Total	%
1	Educación Infantil - Primaria	9	12	16	19	10	17	2	9	10	19	3	15	2	25	22	23	213	25,82
2	Educación Secundaria	8	11	21	34	15	12	10	8	12	10	5	11	8	11	21	34	231	28,00
3	Formación Profesional	3	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	7	4	3	3	13	36	4,36
4	Enseñanzas Artísticas	-	-	2	-	1	2	-	-	5	3	-	4	3	2	4	2	28	3,39
5	Escuela Oficial Idiomas	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	3	1	-	6	0,73
6	Educación P. Adultas	3	1	2	5	1	1	-	-	-	4	-	3	-	5	5	2	32	3,88
7	Educación Especial	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	5	12	1,45
8	Compensatoria	1	1	1	1	1	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	8	0,97
9	Equipos Directivos	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	6	0,73
10	Equipos de Orientación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	-	4	0,48
11	Personal Red Formación	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	2	9	1,09
12	Interniveles	21	22	13	12	8	9	9	9	8	18	10	13	18	23	30	17	240	29,09
	TOTALES	48	50	55	73	38	41	21	27	35	57	18	57	37	77	92	99	825	100

GRÁFICO Nº 3

ACTIVIDADES OFERTADAS EN LOS PLANES PROVINCIALES DE FORMACIÓN DE MELILLA DESDE 1992 - 2008 DISTRIBUIDAS POR NIVELES



1	Educación Infantil y E. Primaria
2	Educación Secundaria
3	Formación Profesional
4	Enseñanzas Artísticas
5	Escuela Oficial de Idiomas
6	Educación de P, Adultas
7	Educación Especial
8	Compensatoria
9	Equipos Directivos
10	Equipos de Orientación
11	Personal Red de Formación
12	Interniveles

En estas tres tablas y gráficos, hemos recogido y representado gráficamente el número de todas las actividades ofertadas en los diversos Planes Provinciales de Formación de Melilla, desde sus inicios en el año 1992/93 hasta el curso 2007/08, distribuidas por áreas (tabla nº 1 y gráfico nº 1), modalidades formativas (tabla nº 2 y gráfico nº 2) y niveles educativos (tabla nº 3 y gráfico nº 3).

2.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este marco del proceso de transformación del sistema educativo, se entiende la formación permanente del profesorado no sólo como una necesidad social, sino también como un derecho de los docentes. La necesidad de actualización, tanto por ser este mundo complejo y cambiante, como por la propia naturaleza de la tarea educativa, tiene que ir unida a una mayor cualificación profesional y que sirva su vez como estímulo en el desarrollo profesional docente.

La formación del profesorado es uno de los principales factores de calidad del sistema educativo, es algo que hoy casi nadie niega, al tiempo que se reconoce como un elemento indispensable para el desarrollo personal y profesional de los docentes. Por ello, en Melilla, se han ido dando importantes pasos en el acercamiento de la formación permanente al profesorado en general, y a los Centros Educativos en particular, con el objetivo de mejorar su oferta educativa, así como la de favorecer la mejora de la práctica profesional y la resolución de los problemas que los centros puedan tener en los aspectos curriculares, organizativos y de servicios.

Se han realizado numerosas actividades formativas a través del Centro de Profesores y Recursos, en los ámbitos de la actualización científica, didáctica y profesional, que lógicamente han contribuido a la mejora de la calidad del sistema educativo en Melilla, tal y como se recogen en los diversos Planes Provinciales de Formación.

La formación del profesorado tiene que estar sometida, de forma permanente e ininterrumpida, a un proceso de continua adaptación y preparación con relación a las nuevas investigaciones y estudios en materia pedagógica, psicológica y técnica. Tal necesidad debe ser atendida por los responsables de la red de formación, mediante el mantenimiento de políticas activas y ofertas diversificadas de formación permanente del profesorado.

Si observamos la anterior **tabla nº 1** (p.201), en la que se recoge el conjunto del número de actividades formativas propuestas en los diversos Planes Provinciales de Formación, distribuida por **áreas**, desde que se comenzó a planificar la formación en el curso 1992/93 hasta 2007/08, curso en que cerramos la investigación, se observa que la oferta formativa diseñada y propuesta en Melilla, ha sido lo bastante amplia y variada, que ha permitido a los docentes tener la oportunidad de formarse, en las diversas áreas o en las nuevas demandas que se les exigen.

Así, se destaca en esta tabla nº 1, que el 14,06 % del número de actividades desarrolladas, se relacionan con el campo novedoso de las nuevas tecnologías (medios digitales, multimedia y de comunicación); el 10,30 % están relacionadas con las teorías y prácticas educativas; el 9,33 % abarcan la dirección y gestión de centros, y también el 8,73% se dedican a los temas transversales del currículo, que se comenzó a implantar a partir de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, LOGSE.

En la misma tabla, se observa el porcentaje de 8,51 % de actividades formativas relacionadas con el área de Educación Artística. Las dirigidas a conocer las teorías curriculares, con un 7,03% y las de concienciar con el nuevo modelo de educación comprensiva e inclusiva, y de atención a la diversidad que constituyen el 6,91 %. Por último, destacamos el 5,45 % están dirigidas hacia la formación en el área de Lengua, muy necesaria esta preparación para ejercer la función docente en centros con una gran mayoría del alumnado melillense con lengua materna distinta a la lengua española. Son nuevas necesidades y exigencias de la sociedad, que el profesorado tiene que atender.

El resto de las actividades están relacionadas con las diversas áreas del currículo, ofertándose sin ser muy elevado su porcentaje – entre un 1 % y un 6 % -. La formación en áreas curriculares, se ofertan, pero parece ser que la formación inicial del profesorado en estas áreas es suficiente, no habiendo sido necesaria ofertar más actividades para garantizar la actualización científica y didáctica.

En la **tabla nº 2** (p.203), en la que aparece el número de actividades formativas propuestas en los Planes Provinciales de Formación, distribuida por **modalidades** formativas, podemos observar cómo son los **cursos** de formación, la modalidad predominante, el 54,42 % del total de las actividades. Sin embargo, también representan las modalidades Grupos de Trabajo con un 23,27 % y los Seminarios con un 17,09 %, otras dos ofertas mayoritarias.

En este sentido el Ministerio de Educación siempre ha recomendado que se potencie la formación en los propios centros, bien a través de Grupos de trabajo y Seminarios, o mediante Proyectos de Formación en Centros, como actividades formativas que permiten al profesorado una reflexión crítica más directa sobre la práctica educativa, intentando unir la formación con la práctica y la demanda concreta.

Los Proyectos de Formación en Centros se empezaron a ofertar desde el curso 1993, siendo muy bien acogidos por los Centros, correspondiendo al 3,64 % de las actividades realizadas hasta el curso 1997/98. Desafortunadamente no se han vuelto a ofertar más esta modalidad y se realizaba la oferta a través de convocatorias en el Boletín Oficial del Estado. Ante las nuevas demandas por parte de los Centros de esta modalidad, para que sean de nuevo ofertadas, se está estudiando por parte del Ministerio de Educación, la posibilidad de ofrecerlas mediante convocatorias públicas desde el Centro de Profesores y Recursos.

En la **tabla nº 3** (p.204) se detallan las actividades ofertadas por **niveles** educativos, en ella se observa que no existen diferencias entre las actividades totales dirigidas al colectivo de maestros o maestras de Educación Infantil y Primaria -25,82 %- o al del colectivo del profesorado de Educación Secundaria -28 %- . Siendo las actividades internivelares, las dirigidas a todo el profesorado en general, las más ofertadas, representando el 29,09 %.

Podemos considerar, ante estos resultados, que el profesorado de Melilla ha sido capaz de hacer frente a los cambios radicales surgidos en la sociedad, ha sabido acompañar a estos cambios y responder a los nuevos retos, como la generalización de la

obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años, a la concentración del fenómeno de inmigración, al cambio tecnológico, etc. Los docentes han realizado un esfuerzo importante en su formación permanente, para garantizar su actualización científica y didáctica y poder ofertar una educación de mayor calidad.

La preparación de los docentes para conseguir una enseñanza de mayor calidad, es uno de los objetivos principales de la LOE. Pero no es posible ofertar una práctica docente de calidad, más actualizada y satisfactoria, sin tener al profesorado motivado y con posibilidades de actualización permanente y de promoción profesional.

Desde este punto de vista, la misión del C.P.R., ha estado centrada en ofrecer un servicio formativo de calidad al profesorado de infantil, primaria y secundaria, para que éstos, en el momento de su actuación docente, puedan cumplir su misión con los alumnos en el campo de actuación concreta.

Para poder desarrollar esta función, el C.P.R. precisaba, en un primer momento, conocer las necesidades reales de formación de los profesores de Melilla y las líneas prioritarias de formación del MEC, para ofertar las diversas actividades y modalidades formativas. Una vez detectadas, las acciones formativas propuestas y desarrolladas, han cumplido con su papel importantísimo y necesario, hoy más que nunca, la de dar seguridad, confianza y eficacia a la labor docente.

A pesar de los avances en las políticas de formación permanente del profesorado, siempre ha sido objeto de análisis. Se pasó de la nada, a multitud de cursos, ofertas variadas, diversas modalidades, etc. En este contexto, señala Imbernón⁶⁸, es necesario en este momento, un proceso de reflexión para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas (Imbernón, 2006).

⁶⁸ IMBERNÓN, F, (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?, en Revista de Educación, nº 340, p.46.

La formación del profesorado antes de la creación del CPR, siempre se había enfocado teniendo en cuenta las necesidades del sistema, sin tener en cuenta al profesorado. Era necesario flexibilizar y adaptar la formación al profesorado. Así se han desarrollado experiencias y modalidades que han interesado al profesorado como han sido los proyectos de formación en centros, los grupos de trabajos y seminarios. En este sentido, se han realizado actuaciones formativas relacionadas con las nuevas tecnologías, la multiculturalidad, atención a la diversidad, etc.

En Europa se están generando una serie de informes sobre la profesión docente, destacamos los realizados por Eurydice⁶⁹, que nos indica que la formación permanente del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece al alumnado.

Se está empezando a considerar la necesidad de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional, vinculada a un verdadero proceso de evaluación de la formación, como impacto en el desarrollo profesional y su repercusión en las aulas.

En nuestra sociedad del siglo XXI que comienza redefiniendo nuevas competencias en muchos ámbitos profesionales, lo mismo les está ocurriendo a los profesores. No olvidemos que los docentes constituyen un grupo profesional con unas características muy apreciadas en el campo laboral: alta cualificación académica, capacidad de comunicación y diálogo, de orientador, de trabajo en equipo, de gestión, etc. Estas cualidades suponen el punto de partida para considerar al profesor como agente esencial para mejorar la calidad del sistema educativo.

⁶⁹ Eurydice (2001): The Teaching profesión in Europe, Brussel, www.eurydice.org.

Es necesario que los profesores de Melilla, sigan manteniendo su interés por la actualización de sus conocimientos y competencias profesionales y que demanden calidad a la oferta de formación que les llegue desde el Ministerio de Educación, el Centro de Profesores y Recursos, la Universidad u otras instituciones. El profesorado tiene en sus manos las claves de éxito para avanzar en el horizonte del futuro.

La formación impartida a los docentes en Melilla, ha tenido la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios constantes de la sociedad y garantizar su calidad. La formación debe continuar siendo abierta, sensible a las demandas sociales, permeable a la sociedad y debe conseguir la máxima colaboración con instituciones de prestigio y arraigo social, como es con la Universidad de Granada. También debe estar atenta a las sugerencias que llegan de organismo internacionales, en especial de la Unión Europea, UNESCO, OCDE, ONU, etc.

Las recomendaciones de la Comisión Europea indican la necesidad de aventurar la profesionalización de los docentes a través de la formación permanente. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, LOE, en su artículo 102, vuelve a considerar la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, que periódicamente deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional.

Por otra parte, Escudero (1998) manifestaba que el sistema de formación permanente del profesorado parece estar en decadencia, cuestionado, sin un marco alternativo para la formación, y consideraba necesario estudiar y proponer un nuevo enfoque. Por eso es importante, que la formación que se oferte no sólo debe ser a través de cursos, se necesita que el Centro de Profesores y Recursos profundice en otras líneas de asistencia, de apoyo, de colaboración y de trabajo de los Asesores de Formación en los centros y con profesores.

El Centro de Profesores y Recursos no se debe quedar relegado a una agencia de promoción, organización y certificación de actividades de formación. El

sistema de formación debe atender y promover diversas actividades de formación, unificando la formación y la repercusión en la práctica educativa, utilizando las nuevas tecnologías que permiten una formación más flexible, en el tiempo y espacio (online).

La formación del profesorado necesita también contar de nuevo con la Universidad, vinculando la formación inicial y la permanente, desde una perspectiva de colaboración mutua.

El Centro de Profesores y Recursos de Melilla ya ha cumplido más de 20 años de funcionamiento, ligado a los objetivos que le vieron nacer, y que hacen referencia a la formación, a la investigación y a la promoción del trabajo en equipo entre el profesorado. Los contenidos prioritarios han cambiando, girando en torno a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su integración en la práctica docente, a las pautas y estrategias a seguir para la integración del alumnado, etc. Pero debe seguir manteniendo las mismas aspiraciones que en su comienzo: construir una enseñanza distinta de la que hay, más participativa, más democrática, más científica y más activa.

El CPR es preciso que siga adoptando medidas que ayuden a la mejora de la calidad de la enseñanza, considerando al profesorado como mediador esencial en la acción educativa. Es necesario que continúe promoviendo y apoyando los deseos de formación permanente del profesorado, favoreciendo una toma de conciencia reflexiva, cercana a la investigación y que contribuya a su desarrollo profesional.

Según se señala en la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁷⁰, la Administración educativa promueve la actualización y mejora continua de la cualificación profesional del profesorado y la adecuación de sus conocimientos y métodos en la evolución de la ciencia y en las didácticas específicas. Para ello se garantiza, a través del CPR, una oferta diversificada de formación permanente del profesorado, fomentando la colaboración con diversas instituciones.

⁷⁰ Artículos 102 y 103 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (B.O.E. 04-05-06).

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), sigue reconociendo y otorgando certificaciones de las diversas actividades de formación desarrolladas en Melilla, y por otro lado, viene también facilitando ayudas económicas a docentes, asociaciones, organizaciones e instituciones sin ánimo de lucro para la realización de estas actividades.

Los resultados positivos de estas colaboraciones han contribuido a hacer de la formación permanente una actividad desarrollada por diferentes sectores de la sociedad, así como a facilitar al profesorado la posibilidad de elegir entre ofertas de formación diversas. En este sentido está regulada la referida colaboración⁷¹ y establece las condiciones de aprobación de los planes de formación de las instituciones y el posterior reconocimiento por el Ministerio de Educación y Ciencia de las actividades contenidas en dichos planes.

Por este motivo, el Ministerio de Educación publica anualmente una convocatoria de ayudas económicas para la realización de actividades de formación permanente del profesorado, por asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro.

La necesidad de formar de manera específica a un profesorado en competencias profesionales cada vez más diversas, hace que el Ministerio de Educación siga ofreciendo una variedad de programas y una diversidad de actuaciones, con el fin de favorecer el desarrollo profesional de los docentes. En el programa de formación permanente del profesorado que desarrolla, se convocan anualmente ayudas económicas individuales para actividades de formación del profesorado que ejercen en niveles anteriores a la Universidad, con la finalidad de fomentar las iniciativas de los docentes hacia su propia formación.

⁷¹ Orden de 26 de noviembre de 1992 («BOE» del 10 de diciembre), desarrollada por Resolución de 27 de abril de 1994 («BOE» del 25 de mayo)

Debido a la valoración positiva del programa de ayudas individuales se continúan ofertando anualmente, con el fin de apoyar económicamente la participación del personal docente de en actividades de formación que elijan libremente. A dicha finalidad obedecen las convocatorias ofertadas:

- Ayudas a la realización de actividades de formación del profesorado por asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro⁷².
- Ayudas económicas individuales, para la participación en actividades de formación del profesorado⁷³.

Por otro lado, existen un número de profesores, con cierta antigüedad en la docencia, que no acuden al CPR o acuden muy tangencialmente; pero esto no significa que no realicen ningún tipo de formación. Muchos estudian en la Facultad de Educación en Melilla de la Universidad de Granada o en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, una nueva licenciatura como Psicopedagogía (gracias a las ayudas económicas para la realización de actividades de formación permanente del profesorado que otorga el Ministerio de Educación); otros estudian idiomas, informática, o realizan cursos que ofrecen otras instituciones.

El MEC debe continuar ofertando más plazas para que los profesores se dediquen algunas semanas, a la formación o actualización durante el curso escolar incluyendo algunos días lectivos; sobre todos entre profesores que llevan años en la docencia y hayan demostrado estar preocupados por la renovación pedagógica.

⁷² Orden ECI/911/2007, de 21 de marzo, por la que se convocan ayudas económicas para la realización de actividades de formación permanente del profesorado durante 2007, por asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro (B.O.E. 9 de abril 2007)

⁷³ Orden ECI/462/2008, de 5 de febrero, por la que se convocan ayudas económicas individuales para la participación en actividades de formación del profesorado (B.O.E. 26 de febrero 2008)

Un tipo de esta actuación, ha sido el programa de actuaciones específicas para la potenciación de la formación del profesorado implicados en la enseñanza de lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos. Dicha actuación desarrollada en Melilla el año 2007, comprendía la convocatoria de veinte plazas para profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria, diez de francés y diez de inglés.

Para estos colectivos de profesores se propone una formación con una secuencia de tres fases:

Una fase de formación local, intensiva, con el fin de revitalizar y profundizar contenidos y aspectos lingüísticos ya adquiridos y avanzar en la adquisición de un nivel de competencia lingüística superior.

Una segunda fase de formación en un país de habla extranjera, con el propósito de procurar una inmersión lingüística y cultural que favorezca la mejora de las competencias orales y la comprensión de factores socio-culturales ligados a la lengua.

Y una tercera fase de formación en grupo de trabajo con el objetivo de consolidar y aplicar al propio contexto todo lo adquirido en las fases anteriores y fomentar el trabajo cooperativo con otros colegas en las mismas o parecidas circunstancias. Se persigue que la formación tenga un impacto más allá del beneficio personal del participante, y que su efecto se incorpore y se prolongue en la práctica cotidiana.

Por otra parte, Cardona (1992) considera que la formación orientada al exclusivo perfeccionamiento personal del docente, olvidando que éste lo es en función del centro educativo donde desarrolla su labor, es un objetivo no suficientemente legitimado desde una perspectiva pedagógica actual. Nos estamos refiriendo a que la génesis de las necesidades formativa no la constituye el profesor como individuo, sino la escuela como institución educadora.

Por ello, el interés por la vida del profesorado y su trayectoria profesional se está incrementando. El desarrollo profesional no debe ser una progresión horizontal, sino circular alrededor de un centro dinámico y móvil como es la práctica. El MEC debe planificar política formativa necesaria al sistema y el cuidado y mejora de la institución que fomenta un desarrollo profesional, como es el CPR. El profesorado tampoco puede esperar a que se les “de” un tipo de formación, debe exigir una formación adecuada a sus demandas y necesidades (ESCUADERO, 1998).

Ya hemos dicho, que la sociedad actual exige de los docentes un cambio profundo en la metodología y una actualización constante en los nuevos avances de las ciencias y las tecnologías de la información. El nuevo profesor necesita de competencias muy necesarias para llevar a cabo su función: trabajo en equipo, metodologías activas, de desarrollo curricular, etc.

La educación en estos momentos, exige una educación de calidad para todos los ciudadanos, en todos los niveles del sistema educativo y comprometida con los objetivos educativos convergentes de la Unión Europea. Debe proporcionar a las personas conocimientos teóricos y técnicos suficientes para que contribuyan al desarrollo y al crecimiento económico de la sociedad. También, la educación tiene que aportar las herramientas necesarias para comprender esta sociedad caracterizada por la interdependencia y la comunicación universal.

La complejidad de las sociedades actuales y la magnitud de las migraciones internacionales exigen, además, el aprendizaje de la vida en comunidad, para lograr la cohesión social a través de la participación activa en la vida ciudadana (Sánchez, 2007).

Las ofertas de formación dirigidas al profesorado de Melilla, han estado constituidas por actuaciones diversas y diferenciadas, teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las posibilidades de las instancias que las organicen y las personas que participen en ellas. Para que estas actuaciones desarrolladas sigan configurando una oferta formativa adecuada, coherente, equilibrada y eficaz, deben

seguir estando organizadas de acuerdo con unos criterios previamente establecido y consensuados por parte de los agentes que se ocupen de la formación del profesorado – la Comisión Provincial de Formación del Profesorado –.

Estas actuaciones formativas se enmarcan en los planes específicos de formación que tienen en cuenta todos los elementos, personales y materiales, de los diferentes proyectos de actuación.

La formación continua y permanente del profesorado debe realizarse en horario laboral, tiene que ser obligatoria y evaluable, incluida en una carrera docente en la que el mayor mérito para promocionar sea precisamente la docencia. Se tienen que ir incorporando nuevos perfiles profesionales en los centros, como ha ocurrido con los Profesores Técnicos de Servicio a la Comunidad, que apoyan el día a día la labor docente (integradores sociales, mediadores escolares, educadores sociales, etc.), que descarguen al profesorado de tareas y funciones que le distraen de su tarea principal que en la escuela actual es formar.

El CPR debe continuar siendo el instrumento que estimule a la profesión docente, que ayude a reinventarla y a dignificarla. Debe ser punto de encuentro de docentes, en lugar de estructuras burocráticas que se alejan de los centros educativos. Para ello es fundamental seguir potenciando la formación del profesorado y la investigación educativa, elementos claves para paliar el abandono y el fracaso escolar de nuestras escuelas e institutos.

Por último, es necesario que se siga realizando un esfuerzo importante en formación, para garantizar la actualización científica y didáctica del profesorado. Se debe establecer un perfil de la vida profesional del docente, en el que se indiquen las acciones formativas a las que tienen derecho y obligación.

Las ofertas formativas deben estar constituidas por actuaciones diversas y diferenciadas teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las posibilidades de las instituciones que las organicen. Deben estar vinculadas a las características y

problemas de la práctica, al tiempo que debe trascender la circularidad empírica y empobrecedora de la propia práctica rutinaria.

La formación debe constituirse en escenario de intercambio de experiencias, de debates y reflexión colectiva, apoyados por los departamentos correspondientes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada, que promuevan y tutelen experiencias de innovación y proyectos de investigación-acción.

TERCERA PARTE

3. ESTUDIO DE LA VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE MELILLA SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA.

En esta tercera parte de la investigación, se presentan los resultados y las conclusiones más relevantes del estudio que hemos llevado a cabo en Melilla, relacionado con la valoración del profesorado de la formación permanente recibida y de su satisfacción.

Para poder conocer la opinión del profesorado sobre las ofertas de formación permanente recibidas, hemos partido de un cuestionario, utilizado como técnica de recogida de información y como medio para establecer una comunicación de carácter descriptivo, entre nosotros, que queremos obtener información de acuerdo con unos objetivos planteados, y la población a la que va dirigida.

Según Cohen y Manion (1990), dentro de las técnicas descriptivas, el cuestionario es un buen instrumento para recopilar gran número de datos en un momento determinado.

El estudio realizado se basa en un **Cuestionario de Valoración**⁷⁴, de elaboración propia, que se dirigió al universo de los profesionales de la enseñanza no universitaria de centros públicos y concertados de Melilla, con la finalidad de conocer su opinión personal sobre la formación permanente recibida y su repercusión en su trabajo docente.

⁷⁴ Ver Anexo I

Los objetivos de investigación que nos planteamos en este estudio son los siguientes:

- 1.- Conocer la valoración del profesorado ante la formación permanente.
- 2.- Analizar la satisfacción de la formación recibida.
- 3.- Conocer la valoración de las entidades formativas que organizan la formación.
- 4.- Identificar los contenidos de las acciones formativas que han recibido.
- 5.- Realizar una aproximación a la valoración de las modalidades formativas recibidas.
- 6.- Conocer la opinión sobre futuras ofertas formativas.
- 7.- Formular las necesidades de formación que el profesorado demanda.

Para dar respuestas a estos objetivos, hemos realizado este estudio basado en una metodología de tipo descriptivo, centrado principalmente en el análisis de las opiniones de los profesores no universitario de Melilla, en relación a su formación permanente, mediante un cuestionario diseñado y elaborado para esta investigación.

Con las ventajas e inconvenientes que esta metodología presenta, en nuestro caso se ha dedicado un tiempo considerable a la preparación y validación del cuestionario. Hemos considerado el diseño como transversal porque la recogida de información se realizó en un período corto de tiempo.

El punto de partida hipotético se asienta sobre el presupuesto de que el pensamiento de los profesionales de la educación pueden proporcionar fundamentos válidos para admitir que la formación permanente es una exigencia propia de la actividad profesional.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO.

Al tratarse de una investigación de tipo descriptivo, hemos recurrido al empleo de la técnica del cuestionario, por ser capaz de recopilar gran número de datos o informaciones sobre una situación determinada mediante diferentes tipos de ítems. No hemos encontrado ningún cuestionario que haya sido utilizado con los objetivos señalados para la presente investigación. Como consecuencia, hemos diseñado un cuestionario, validado conforme al procediendo de acuerdo interjueces.

Al cuestionario le hemos denominado **Cuestionario de Valoración de Formación del Profesorado -COFP-**, y consta de un total de 36 ítems. El contenido del cuestionario se ha distribuido en siete categorías o dimensiones cualitativas y los ítems se elaboraron en correspondencia con los objetivos planteados.

Las siete dimensiones incluidas en el cuestionario son:

- a) Valoración de la formación permanente (ítems 1 al 5).
- b) Satisfacción de la formación recibida (ítems 6 al 9).
- c) Opinión sobre entidades que organizan actividades formativas (ítems 10 al 13).
- d) Contenidos de las acciones formativas recibida (ítems 14 al 20).
- e) Valoración de las modalidades formativas (ítems 21 al 26).
- f) Aproximación de la opinión sobre futuras ofertas de formación (ítems 27 al 30).
- g) Detección de necesidades de formación (ítems 31 al 36).

En la presentación del cuestionario al profesorado, aparecen diferenciados los ítems correspondientes a las siete dimensiones mencionadas. Los ítems están redactados en una escala Likert, asignando a cada posición un valor en una escala de 1 a 5:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Indiferente
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Para alcanzar la formulación definitiva del cuestionario, hemos seguido las siguientes fases:

- 1.^a Elaboración de un borrador previo del cuestionario.
- 2.^a Discusión, revisión y depuración por el sistema de jueces expertos.
- 3.^a Aplicación piloto a un grupo de destinatarios perteneciente a la población investigada.
- 4.^a Elaboración final del cuestionario.

3.1.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Nuestro universo de trabajo estaba integrado por todos los profesionales de la docencia no universitaria, pertenecientes a la totalidad de los centros públicos y concertados de la ciudad de Melilla. Éste, ascendía a 1.250 sujetos, cifra recogida de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla. El cuestionario fue distribuido al total de la población, a todos los maestros y profesores funcionarios de carrera, interino o contratado en centros concertados, durante el mes de mayo del 2007.

Se les envió a todos los profesores los cuestionarios, a sus centros de destino, siendo el director del mismo quien los distribuía. Previamente, a cada director se le explicó la finalidad de la investigación, detallándole los objetivos y la metodología del mismo. Asimismo, se les solicitaba su colaboración en la distribución y en la animación y motivación al profesorado a la participación en la misma, completando el cuestionario y en la recogida de los mismos.

Los cuestionarios comenzaron a recibirse a partir del mes de junio, y se recogieron un total de **320** cuestionarios⁷⁵, lo que equivale a un 25,6 %, de los cuestionarios enviados. Podemos considerar esta muestra, de un tamaño lo suficientemente grande, como para poder considerarla que goza de suficiente representatividad. Asimismo, los datos de la muestra obtenida representan al profesorado funcionario provisional y definitivo e interino de centros públicos y al profesorado de los centros concertados.

⁷⁵ Ver Anexo II

3.1.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

En el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta los tres tipos de validez que se requieren este tipo de investigación, la de contenido, la de criterio y la de constructo. Es decir se buscó que el contenido del mismo abarcase todos los ámbitos de valoración de la formación permanente recibida por el profesorado, que los ítems fuesen representativos y que la construcción del mismo fuese completa y exhaustiva.

Los documentos que han servido de base para la extracción de los ítems han sido los diversos Planes Provinciales de Formación del Profesorado de Melilla, las publicaciones del Ministerio de Educación relacionadas con la formación del profesorado, artículos de revistas educativas, etc.

Una vez diseñado el cuestionario, el procedimiento para su elaboración, fue en primer lugar, una primera redacción del cuestionario – precuestionario -. Se le sometió a una validación de expertos, integrado por Asesores Técnicos Docentes e Inspectores de Educación de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, para conocer si el cuestionario reunía las condiciones científicas mencionadas y sobre la idoneidad de cada ítem formulado.

A los expertos, además, se les solicitó que analizaran cada ítem en función de la univocidad, la ordenación y el tipo de respuesta, con la finalidad de adecuarlo semánticamente a la población a la que iba dirigido y depurarlo.

La univocidad se analizaba porque es fundamental que todos los encuestados entendieran lo mismo con lo expresado en cada ítem. A los expertos se les preguntaba si el ítem se entendía o no.

En relación con la ordenación de los ítems, se hizo con dos criterios: primero el temporal-sistémico, de antes, durante y después; y con el criterio de cercanía,

primero la necesidad de la formación, después la valoración de la formación recibida y por último las necesidades formativas.

El tipo de respuesta que se pedía al profesorado, fue objeto de reflexión, nos hubiera gustado un tipo de cuestionario abierto, pero sabemos que es muy difícil que respondan a este tipo de cuestiones. Por ello, se optó por un modelo cerrado, presentando los ítems con una afirmación que mostrasen su grado de acuerdo con un dígito más alto y su grado de desacuerdo, con un dígito más bajo. Los profesores debían rodear un número entre el 1 y el 5, en función de su grado de acuerdo.

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indiferente	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
----------------------------	-----------------	---------------	--------------	-------------------------

El instrumento finalmente elaborado, es un cuestionario de opinión formalizado como una escala de valoración de cinco puntos, con un total de 36 ítems (variables), repartidos en siete categorías o bloques: valoración de la formación permanente, satisfacción de la formación recibida, opinión sobre entidades que organizan actividades formativas, contenidos de las acciones formativas recibida, valoración de las modalidades formativas, aproximación de la opinión sobre futuras ofertas de formación, y detección de necesidades formativas.

3.1.3. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO.

Como suele ser habitual, en el cálculo de la consistencia interna de pruebas cuya escala de respuesta es cuantitativa, se utilizó el coeficiente Alpha (α) de Cronbach que sirve para medir la fiabilidad de un test en escala de Likert.

Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente se parecen.

Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo de valor 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80. En nuestro cuestionario se ha calculado la consistencia interna mediante el programa informático estadístico Statistical Package for Social Sciences -**SPSS 15.0**- para Windows, obteniendo un alfa de 0,899, siendo muy alta la puntuación significativa de los 36 ítems considerado aquí.

Estadísticos de fiabilidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,899	36

Como nuestro cuestionario analiza siete dimensiones o categorías distintas, decidimos calcular también, los subcoeficientes de consistencia interna para cada una de estas siete categorías:

- Dimensión I: Valoración de la formación permanente.
- Dimensión II: Satisfacción de la formación recibida.
- Dimensión III: Opinión sobre entidades que organizan actividades formativas.
- Dimensión IV: Contenidos de las acciones formativas recibida,
- Dimensión V: Valoración de las modalidades formativas,
- Dimensión VI: Aproximación de la opinión sobre futuras ofertas de formación.
- Dimensión VII: Detección de necesidades formativas.

Los resultados han sido los siguientes:

**Estadísticos de fiabilidad dimensión I
ítems del 1 al 5**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,658	5

**Estadísticos de fiabilidad dimensión II
ítems del 6 al 9**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,859	4

**Estadísticos de fiabilidad dimensión III
ítems del 10 al 13**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,738	4

**Estadísticos de fiabilidad dimensión IV
ítems del 14 al 20**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,888	7

**Estadísticos de fiabilidad dimensión V
ítems del 21 al 26**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,676	6

**Estadísticos de fiabilidad dimensión VI
ítems del 27 al 30**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,800	4

**Estadísticos de fiabilidad dimensión VII
ítems del 31 al 36**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,754	6

Mientras que los coeficientes de las dimensiones II, III, IV, VI y VII, lo podemos considerar que son satisfactorios, en cambio, los que corresponden a las dimensiones I (0,658) y V (0,676) son más bien coeficientes bajos. Como es bien sabido, la magnitud del coeficiente (α) depende en buena medida de la longitud del instrumento.

Con estos resultados tendemos a pensar, sin embargo, que la consistencia interna real puede ser también satisfactoria en el caso de estas dimensiones I y V, no obstante tendremos que ser cautos a la hora de formular conclusiones acerca de estas dos dimensiones: valoración de la formación permanente y valoración de las modalidades formativas.

3.2. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Este apartado comprende una de las partes básicas de este estudio de investigación, puesto que nos lleva a analizar la información obtenida. De tal análisis resultan unas conclusiones acerca del proceso formativo de los docentes.

3.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ANALIZADA.

La codificación de los cuestionarios se realizó siguiendo el procedimiento que indicamos a continuación:

- Se asignó un número a cada sujeto que respondió al cuestionario.
- Se elaboró una hoja de cálculo con los datos del cuestionario, y los resultados del cuestionario.

En este estudio se han utilizado múltiples técnicas de análisis de datos para alcanzar los objetivos propuestos. En el tratamiento estadístico y análisis de datos recogidos en esta investigación, se ha utilizado el paquete de programas estadísticos Statistical Package for Social Sciences -**SPSS 15.0**- por considerarlo adecuado para este tipo de trabajo de investigación.

Una vez que los datos fueron introducidos en el ordenador procedimos al análisis estadístico de los mismos. Atendiendo a la edad del profesorado, el sexo, años de experiencia y enseñanza que imparte, observamos lo siguiente:

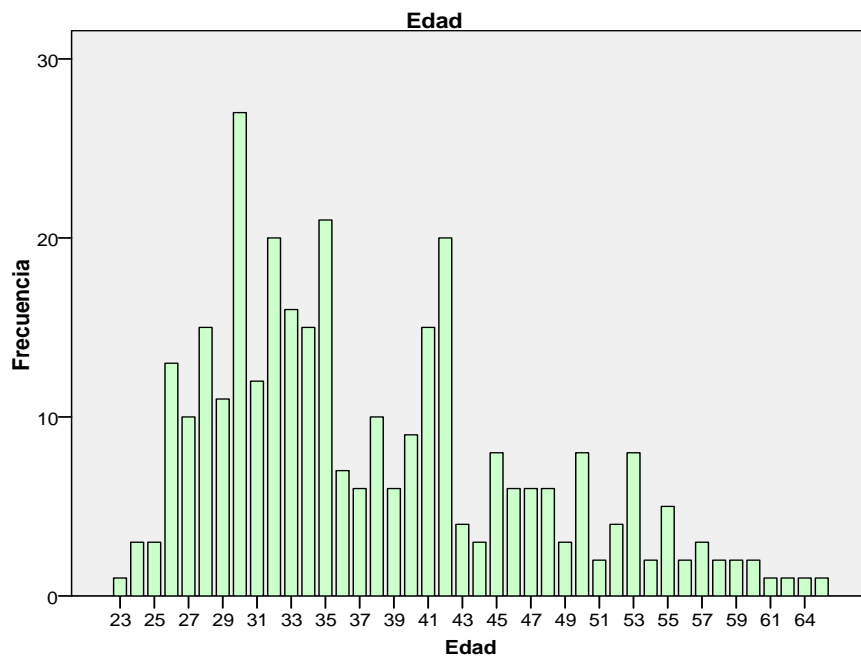
1°. La media de edad de los profesores que respondieron el cuestionario es de 37,74 años. El mayor índice de respuestas corresponde a la categoría de docentes comprendidos entre los 25 y 44 años, un 44,4 % (tabla y gráfico nº 4).

Tabla nº 4
 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1 Menos de 25	4	1,3	1,3
2 De 25 a 34	142	44,4	45,6
3 De 35 a 44	101	31,6	77,2
4 De 45 a 54	53	16,6	93,8
5 De 55 a 65	20	6,3	100,0
Total	320	100,0	

N	Válidos	320
Media		37,74
Desv. típ.		9,118

Gráfico nº 4
 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD

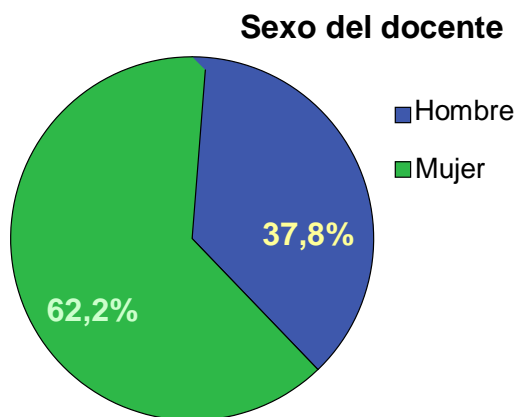


2°. En relación al sexo del profesorado de los que respondieron al cuestionario, se constata una presencia femenina superior a la masculina, el 62,2 % de la muestra son mujeres (tabla y gráfico nº 5).

Tabla nº 5
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	121	37,8	37,8	37,8
Mujer	199	62,2	62,2	100,0
Total	320	100,0	100,0	

Gráfico nº 5
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO



3°. Respecto a los años de experiencia docente, el 31,6 % del profesorado de la muestra tienen una experiencia docente inferior a los 5 años. Es importante que destaquemos que el 55,6 % de docentes que han respondido al cuestionario, tienen menos de 10 años de experiencia, resultado que nos permite pensar que las inquietudes y necesidades formativas surgen siempre, en los primeros años de ejercicio laboral. La tabla y el gráfico n° 6 muestran estos resultados.

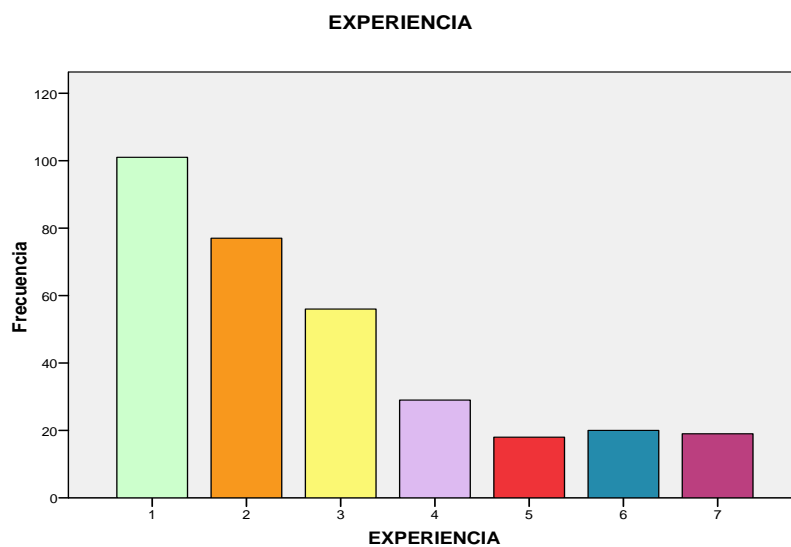
Tabla n° 6

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR AÑOS DE EXPERIENCIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1 Menos de 5 años	101	31,6	31,6
2 De 6 a 10 años	77	24,1	55,6
3 De 11 a 15 años	56	17,5	73,1
4 De 16 a 20 años	29	9,1	82,2
5 De 21 a 25 años	18	5,6	87,8
6 De 26 a 30 años	20	6,3	94,1
7 Más de 30 años	19	5,9	100,0
Total	320	100,0	

Gráfico n° 6

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR AÑOS DE EXPERIENCIA

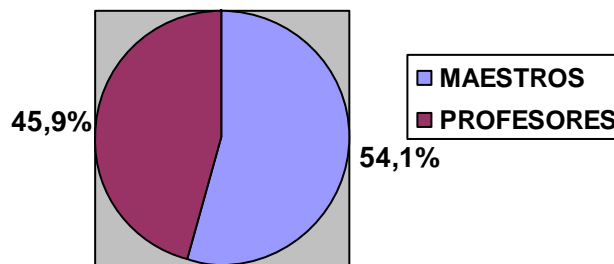


4°. La tabla y el gráfico nº 7 muestran la información relativa al tipo de enseñanza que imparte el profesorado encuestado, siendo el 54,1% de la muestra pertenecen al cuerpo de Maestros (Educación Infantil, Educación Primaria y 1º ciclo de Educación Secundaria), y el 45,9% son del cuerpo de Profesores de Secundaria.

Tabla nº 7
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA
POR TIPO DE ENSEÑANZAS

	Frecuencia	Porcentaje
MAESTROS INFANTIL Y PRIMARIA	173	54,1
PROFESORES SECUNDARIA	147	45,9
Total	320	100,0

Gráfico nº 7
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA
POR TIPO DE ENSEÑANZAS



5°. En relación con las diversas especialidades de los maestros que han participado en la investigación, en la tabla y gráfico nº 8 se recogen los porcentajes. Se aprecia que la mayoría de los encuestados imparten docencia en Educación Primaria (42,8%) o en Educación Infantil (19,1%), reflejando la plantilla típica de los centros.

Tabla nº 8
 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN
 INFANTIL Y PRIMARIA POR ESPECIALIDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
E. Infantil (E.I.)	33	19,1	19,1
E. Primaria (E.P.)	74	42,8	61,8
L. Extranjera (L.E.)	24	13,9	75,7
E. Física (E.F.)	18	10,4	86,1
E. Musical (E.M.)	8	4,6	90,8
Compensatoria (Comp)	6	3,5	94,2
Audición Lenguaje (A.L.)	4	2,3	96,5
P. Terapéutica (P.T.)	6	3,5	100,0
Total	173	100,0	
Secundaria	147		
Total	320		

Gráfico nº 8
 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN
 INFANTIL Y PRIMARIA POR ESPECIALIDAD

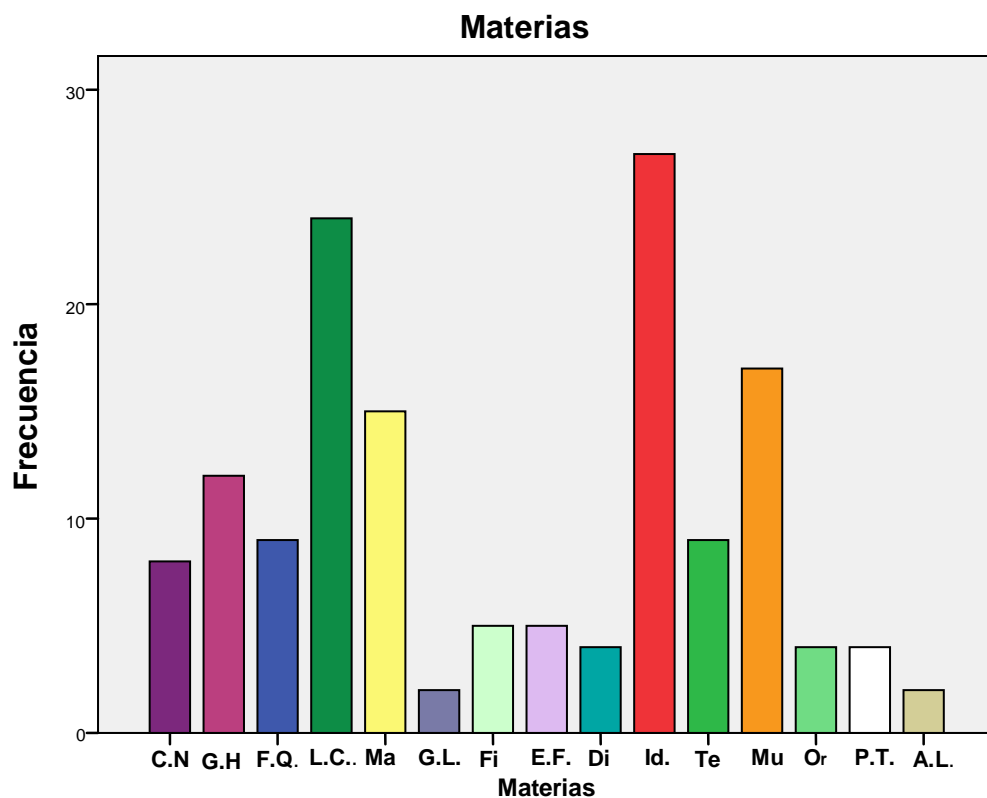


6°. En Educación Secundaria, el porcentaje de profesores por materias impartidas que respondieron al cuestionario se representan en la tabla y gráfico nº 9, donde queda de manifiesto que el 18,4% son profesores que imparten Lengua Extranjera; el 16,3% son docentes de la materia de Lengua Castellana y el 10,2% imparten Matemáticas. La muestra es bien representativa de cualquier Instituto de Educación Secundaria.

Tabla nº 9
 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES DE SECUNDARIA
 POR MATERIA

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C. Naturales (C.N.)	8	5,4	5,4
G. Historia (G.H.)	12	8,2	13,6
Física Química (F.Q.)	9	6,1	19,7
L. Castellana (L.C.)	24	16,3	36,1
Matemáticas (Ma.)	15	10,2	46,3
Griego, Latín (G.L)	2	1,4	47,6
Filosofía (Fi.)	5	3,4	51,0
E. Física (E.F.)	5	3,4	54,4
Dibujo (Di.)	4	2,7	57,1
Idiomas (Id.)	27	18,4	75,5
Tecnología (Te)	9	6,1	81,6
Música (Mu.)	17	11,6	93,2
Orientador(Or)	4	2,7	95,9
PT (P.T.)	4	2,7	98,6
AL (A.L.)	2	1,4	100,0
Total	147	100,0	
Maestros	173		
Total	320		

Gráfico nº 9
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES DE SECUNDARIA
POR MATERIA



3.2.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS PUNTUACIONES DE LOS PARTICIPANTES.

Hemos recogido en la siguiente tabla nº 10, las medias y las desviaciones típicas de las respuestas a los 36 ítems del cuestionario, en donde aparecen ordenados los ítems, de mayor a menor puntuación en función de los resultados obtenidos.

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indiferente	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
----------------------------	-----------------	---------------	--------------	-------------------------

En el análisis de la tabla, se comprueba que el profesorado puntúa muy alto el ítem 28, la consideración que la formación permanente que se organice, se tienen que contemplar aspectos relacionados con la problemática docente, con el día a día, con una media de 4,45, y el ítem 29, que se desarrollen mucho más contenidos prácticos, con una puntuación media de 4,44.

Estiman muy alto, que la formación sea accesible sin desatender su trabajo (ítem 30), siendo su puntuación media (p.m) de 4,35. Lo mismo ocurre cuando consideran a la formación permanente necesaria para su profesión (ítem 1) –p.m. de 4,33– y que las ofertas formativas deben ser amplias (ítem 27) –p.m. de 4,26– y relacionadas con los siguientes temas: atención a la diversidad (ítem 36) –p.m. de 4,24–, motivar y estimular el aprendizaje (ítem 32) –p.m. de 4,23–, y mejorar la convivencia escolar (ítem 35) –p.m. de 4,18–.

Valoran positivamente la modalidad formativa de los proyectos de innovación o formación en centros (ítem 25) –p.m. de 4,09–, seguida de los grupos de trabajo o seminarios (ítem 26) –p.m. de 3,91– y los cursos cortos de menos de 50 h (ítem 21) –p.m. de 3,83–. También consideran que la formación mejora su práctica en el aula (ítem 2) –p.m. de 4,08– y sus competencias profesionales (ítem 3) –p.m. de 4,07–.

Por otra parte, se muestran indiferentes con el nivel de formación recibida en temas de selección y organización contenidos para poder elaborar propuestas curriculares (ítem 14) –p.m. de 3,15–; lo mismo en tutoría y orientación

(ítem 18) –p.m. de 3,19–, tratamiento de los temas transversales (ítem 16) –p.m. de 3,23–, en procedimientos y estrategias de evaluación (ítem 19) –p.m. de 3,23–, en actividades que contribuyan al desarrollo de capacidades (ítem 15) –p.m. de 3,25– y en actualización científica didáctica (ítem 20) –p.m. de 3,26–.

Por último, consideran que la oferta de actividades formativas organizadas por el Centro de Profesores y Recursos no han sido suficientes para mejorar sus necesidades profesionales (ítem 11) –p.m. de 3,18–.

En cuanto a la variabilidad, las desviaciones típicas de los ítems no difieren mucho entre sí, oscilando entre 1,075 (ítem 22) y 0,674 (ítem 28). Los cinco ítems en los que la dispersión de las puntuaciones es más pronunciada, son los siguientes:

Ítem 22 (SD= 1,075)

Ítem 23 (SD= 1,070)

Ítem 5 (SD= 1,067)

Ítem 4 (SD= 1,053)

Ítem 17 (SD= 1,037)

Es decir, nos encontramos con mayor dispersión de puntuaciones en los ítems de valoración de las modalidades formativas cursos de larga duración u cursos online (ítems 22 y 23), en la consideración de la formación permanente como necesaria para obtener el complemento retributivo –sexenio- e imprescindible para participar en concursos (ítems 5 y 4), y , y en el grado que reciben formación en atención a la diversidad (ítem 17).

Por el contrario, los cinco ítems en los que la homogeneidad de las puntuaciones es mayor, son en los siguientes:

Ítem 28 (SD = 0,674)

Ítem 1 (SD = 0,714)

Ítem 29 (SD = 0,728)

Ítem 27 (SD = 0,768)

Ítem 36 (SD = 0,790)

Corresponden estos ítems a las respuestas en las que los participantes están mucho más de acuerdo, como son las de considerar que la formación que se oferte deba incluir aspectos relacionados con la problemática docente, con contenidos prácticos y con ofertas amplias (ítems 28, 29 y 27).

Lo mismo ocurre, cuando valoran que es necesaria la formación para su profesión docente (ítem 1) y necesitan recibir mayor formación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad (ítem 36).

Tabla n° 10
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO

Ítem	Media	Desviación típica
Ítem 28	4,45	,674
Ítem 29	4,44	,728
Ítem 30	4,35	,855
Ítem 1	4,33	,714
Ítem 27	4,26	,768
Ítem 36	4,24	,790
Ítem 32	4,23	,821
Ítem 35	4,18	,860
Ítem 25	4,09	,850
Ítem 2	4,08	,808
Ítem 3	4,07	,814
Ítem 34	3,95	,947
Ítem 33	3,92	,873
Ítem 26	3,91	,959
Ítem 21	3,83	,900
Ítem 24	3,81	,941
Ítem 5	3,77	1,067
Ítem 7	3,76	,898
Ítem 6	3,75	,900
Ítem 4	3,70	1,053
Ítem 8	3,66	,892
Ítem 31	3,64	,969
Ítem 23	3,62	1,070
Ítem 9	3,59	,949
Ítem 12	3,43	,890
Ítem 22	3,43	1,075
Ítem 10	3,39	,878
Ítem 17	3,35	1,037
Ítem 13	3,32	,950
Ítem 20	3,26	,976
Ítem 15	3,25	,897
Ítem 16	3,23	,988
Ítem 19	3,23	,990
Ítem 18	3,19	,966
Ítem 11	3,18	,992
Ítem 14	3,15	,948

Si hacemos un análisis de los resultados atendiendo la dimensión **edad del profesorado**, agrupados por intervalos de edad (< 25 años, de 25 a 34 años, de 35 a 44 años, de 45 a 54 años, de 55 a 65 años), las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las respuestas al cuestionario obtenidas por los participantes son las que aparecen en las correspondientes tablas nº 11, nº 12, nº 13, nº 14 y nº 15.

Tabla n° 11
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO POR GRUPO DE EDAD

Edad > 25 años

> 25 años	Media	Desv. Típ.
Ítem 1	5,00	,000
Ítem 2	5,00	,000
Ítem 3	4,75	,500
Ítem 4	4,25	,500
Ítem 5	3,75	,500
Ítem 6	3,75	1,258
Ítem 7	3,75	1,258
Ítem 8	3,75	1,258
Ítem 9	3,25	1,500
Ítem 10	3,00	1,155
Ítem 11	2,50	1,000
Ítem 12	3,50	1,000
Ítem 13	3,50	,577
Ítem 14	3,50	1,291
Ítem 15	3,25	,500
Ítem 16	3,50	,577
Ítem 17	3,50	,577
Ítem 18	2,50	1,000
Ítem 19	2,75	1,258
Ítem 20	2,50	1,000
Ítem 21	3,50	1,000
Ítem 22	3,50	1,000
Ítem 23	4,00	,816
Ítem 24	4,25	,500
Ítem 25	3,25	,957
Ítem 26	3,50	,577
Ítem 27	4,75	,500
Ítem 28	4,75	,500
Ítem 29	4,75	,500
Ítem 30	4,75	,500
Ítem 31	3,00	,816
Ítem 32	5,00	,000
Ítem 33	5,00	,000
Ítem 34	4,25	,957
Ítem 35	5,00	,000
Ítem 36	5,00	,000

Tabla nº 12

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EDAD

Edad de 25 a 34 años

De 25 a 34 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,36	,698
Ítem 2	4,11	,840
Ítem 3	4,06	,873
Ítem 4	3,80	,991
Ítem 5	3,77	,994
Ítem 6	3,66	,890
Ítem 7	3,72	,970
Ítem 8	3,56	,887
Ítem 9	3,37	,935
Ítem 10	3,29	,888
Ítem 11	3,09	1,017
Ítem 12	3,29	,950
Ítem 13	3,18	,965
Ítem 14	2,99	1,069
Ítem 15	3,15	,937
Ítem 16	3,15	1,085
Ítem 17	3,30	1,090
Ítem 18	3,18	1,020
Ítem 19	3,13	1,071
Ítem 20	3,18	1,029
Ítem 21	3,92	,876
Ítem 22	3,40	1,143
Ítem 23	3,54	1,140
Ítem 24	3,87	,929
Ítem 25	4,13	,815
Ítem 26	3,98	,985
Ítem 27	4,31	,783
Ítem 28	4,41	,726
Ítem 29	4,40	,834
Ítem 30	4,30	,959
Ítem 31	3,57	1,061
Ítem 32	4,35	,790
Ítem 33	3,93	,920
Ítem 34	3,92	1,082
Ítem 35	4,29	,795
Ítem 36	4,31	,835

Tabla n° 13
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO POR GRUPO DE EDAD

Edad de 35 a 44 años

De 35 a 44 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,40	,694
Ítem 2	4,09	,789
Ítem 3	4,23	,705
Ítem 4	3,83	,949
Ítem 5	3,95	,887
Ítem 6	3,76	,971
Ítem 7	3,80	,860
Ítem 8	3,87	,902
Ítem 9	3,81	,913
Ítem 10	3,57	,841
Ítem 11	3,42	,941
Ítem 12	3,59	,815
Ítem 13	3,44	,888
Ítem 14	3,23	,823
Ítem 15	3,44	,805
Ítem 16	3,39	,905
Ítem 17	3,34	,972
Ítem 18	3,12	,941
Ítem 19	3,26	,934
Ítem 20	3,38	,915
Ítem 21	3,86	,825
Ítem 22	3,41	1,051
Ítem 23	3,74	1,074
Ítem 24	3,67	,896
Ítem 25	3,99	,843
Ítem 26	3,95	,887
Ítem 27	4,33	,789
Ítem 28	4,53	,576
Ítem 29	4,53	,593
Ítem 30	4,38	,786
Ítem 31	3,77	,968
Ítem 32	4,22	,844
Ítem 33	3,92	,821
Ítem 34	4,03	,842
Ítem 35	4,05	,853
Ítem 36	4,19	,744

Tabla nº 14

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EDAD

Edad de 45 a 54 años

De 45 a 54 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,19	,761
Ítem 2	4,08	,703
Ítem 3	3,98	,772
Ítem 4	3,30	1,280
Ítem 5	3,55	1,435
Ítem 6	3,92	,851
Ítem 7	3,83	,778
Ítem 8	3,64	,834
Ítem 9	3,72	,968
Ítem 10	3,42	,929
Ítem 11	3,13	,981
Ítem 12	3,55	,889
Ítem 13	3,42	,949
Ítem 14	3,28	,885
Ítem 15	3,25	,875
Ítem 16	3,17	,935
Ítem 17	3,57	1,029
Ítem 18	3,28	,968
Ítem 19	3,34	,960
Ítem 20	3,28	1,026
Ítem 21	3,77	1,068
Ítem 22	3,55	1,048
Ítem 23	3,57	,991
Ítem 24	3,94	1,027
Ítem 25	4,15	,907
Ítem 26	3,75	1,017
Ítem 27	4,09	,714
Ítem 28	4,40	,743
Ítem 29	4,42	,719
Ítem 30	4,38	,765
Ítem 31	3,66	,758
Ítem 32	4,02	,888
Ítem 33	3,85	,886
Ítem 34	3,92	,829
Ítem 35	4,13	,941
Ítem 36	4,19	,735

Tabla nº 15
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO POR GRUPO DE EDAD
Edad de 55 a 65 años

De 55 a 65 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,00	,725
Ítem 2	3,60	,821
Ítem 3	3,50	,761
Ítem 4	3,20	1,056
Ítem 5	3,45	1,234
Ítem 6	3,80	,616
Ítem 7	3,60	,821
Ítem 8	3,40	,821
Ítem 9	3,80	,768
Ítem 10	3,20	,696
Ítem 11	2,80	,894
Ítem 12	3,35	,671
Ítem 13	3,45	1,146
Ítem 14	3,45	,510
Ítem 15	3,10	1,071
Ítem 16	3,20	,834
Ítem 17	3,25	1,070
Ítem 18	3,55	,510
Ítem 19	3,60	,503
Ítem 20	3,35	,671
Ítem 21	3,30	,801
Ítem 22	3,40	,821
Ítem 23	3,65	,745
Ítem 24	3,65	1,040
Ítem 25	4,35	,875
Ítem 26	3,75	1,020
Ítem 27	3,95	,605
Ítem 28	4,35	,587
Ítem 29	4,30	,571
Ítem 30	4,50	,688
Ítem 31	3,60	,754
Ítem 32	3,90	,553
Ítem 33	3,85	,745
Ítem 34	3,85	,745
Ítem 35	3,95	1,050
Ítem 36	4,05	,826

En la siguiente tabla nº 16 hemos seleccionado los ítems que han obtenido las **mayores** puntuaciones medias atendiendo a los grupos de edad, ordenados en cada intervalo de edad, de mayor a menor puntuación media, de izquierda a derecha.

Tabla nº 16
**ÍTEMS CON MAYORES MEDIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO POR GRUPOS DE EDAD**

ÍTEMS CON MAYORES MEDIAS POR GRUPOS DE EDAD										
> 25	Ítem 36	Ítem 35	Ítem 33	Ítem 32	Ítem 2	Ítem 1	Ítem 30	Ítem 3	Ítem 29	Ítem 28
25-34	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 1	Ítem 32	Ítem 27	Ítem 36	Ítem 30	Ítem 35	Ítem 25	Ítem 2
35-44	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 1	Ítem 30	Ítem 27	Ítem 3	Ítem 32	Ítem 36	Ítem 2	Ítem 35
45-54	Ítem 29	Ítem 28	Ítem 30	Ítem 1	Ítem 36	Ítem 25	Ítem 35	Ítem 27	Ítem 2	Ítem 32
55-65	Ítem 30	Ítem 25	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 36	Ítem 1	Ítem 27	Ítem 35	Ítem 32	Ítem 33

En la tabla se observa que los ítems mejores valorados por los docentes menores de 25 años (maestros principiantes) son los relacionados con la necesaria formación en atención a la diversidad (ítem 36) y con la mejora de la convivencia escolar (ítem 35). Podemos considerar estas apreciaciones de los profesores noveles, para que se tengan en cuenta en los diseños de los futuros planes de formación inicial del profesorado.

En los grupos de edad comprendido entre los 25 a 34 años, 35 a 44 años y 45 a 54 años, se constatan que valoran muy alto, que en la oferta de formación se deban incluir aspectos relacionados con la problemática docente (ítem 28) y con contenidos prácticos (ítem 29).

El grupo de edad mayor de 55 años, considera positivamente que la formación sea accesible sin desatender el trabajo (ítem 30) y también los aspectos relacionados con la problemática docente (ítem 28). Destacamos de este grupo de edad, que consideran prioritario el impartir docencia, y después otras actuaciones.

Si tenemos en cuenta las **menores** puntuaciones medias otorgadas por los docentes, agrupados también por intervalos de edad, en la tabla nº 17 hemos presentado los datos, ordenados en cada intervalo de edad, de menor a mayor puntuación media, de izquierda a derecha.

Tabla nº 17

**ÍTEMS CON MENORES MEDIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPOS DE EDAD**

ÍTEMS CON MENORES MEDIAS POR GRUPOS DE EDAD										
> 25	Ítem 11	Ítem 18	Ítem 20	Ítem 19	Ítem 10	Ítem 31	Ítem 9	Ítem 15	Ítem 25	Ítem 12
25-34	Ítem 14	Ítem 11	Ítem 19	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 13	Ítem 18	Ítem 20	Ítem 10	Ítem 12
35-44	Ítem 18	Ítem 14	Ítem 19	Ítem 17	Ítem 20	Ítem 16	Ítem 22	Ítem 11	Ítem 13	Ítem 15
45-54	Ítem 11	Ítem 16	Ítem 15	Ítem 14	Ítem 18	Ítem 20	Ítem 4	Ítem 19	Ítem 10	Ítem 13
55-65	Ítem 11	Ítem 15	Ítem 4	Ítem 10	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 21	Ítem 12	Ítem 20	Ítem 8

Observamos que los grupos de docentes menores de 25 años y los grupos mayores de 45 años, consideran que la oferta formativa organizada por el Centro de Profesores y Recursos no ha sido lo suficiente para mejorar sus necesidades profesionales (ítem 11). Es decir, el profesorado más joven, quizás por no conocer la trayectoria formativa del C.P.R., y el profesorado de mayor edad, al tener mayor conocimiento de otras ofertas organizadas por otras instituciones, como son la Universidad, los sindicatos, etc.

Los grupos de edad de 25 a 34 años y de 35 a 44 años, valoran que han recibido escasa formación en los temas de selección y organización de contenidos (ítem 14). Por otra parte, también el grupo de 35 a 44 años destaca por la valoración de una deficitaria formación en tutoría y orientación del alumnado (ítem 18).

Otro nuevo aspecto de análisis que hemos considerado, ha sido atender la dimensión **años de experiencia del profesorado**, agrupados en intervalos (< 6 años, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años, de 16 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años, > de 30 años). Las puntuaciones medias y desviaciones de las respuestas al cuestionario obtenidas por los participantes, son las que aparecen en las correspondientes tablas nº 18, nº 19, nº 20, nº 21, nº 22, nº 23 y nº 24.

Tabla n° 18

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE MENOS DE 6 AÑOS

Menos de 6 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,31	,689
Ítem 2	4,16	,771
Ítem 3	4,11	,811
Ítem 4	3,78	,955
Ítem 5	3,69	,977
Ítem 6	3,72	,814
Ítem 7	3,77	,947
Ítem 8	3,57	,876
Ítem 9	3,38	,926
Ítem 10	3,33	,884
Ítem 11	3,05	1,052
Ítem 12	3,31	,967
Ítem 13	3,21	,941
Ítem 14	3,00	1,095
Ítem 15	3,14	,917
Ítem 16	3,30	1,054
Ítem 17	3,43	,973
Ítem 18	3,26	1,016
Ítem 19	3,12	1,042
Ítem 20	3,18	1,014
Ítem 21	3,88	,864
Ítem 22	3,44	1,043
Ítem 23	3,60	1,021
Ítem 24	3,77	,937
Ítem 25	3,86	,906
Ítem 26	3,75	1,004
Ítem 27	4,23	,773
Ítem 28	4,34	,667
Ítem 29	4,29	,841
Ítem 30	4,13	,987
Ítem 31	3,59	,971
Ítem 32	4,29	,739
Ítem 33	3,93	,852
Ítem 34	3,78	1,119
Ítem 35	4,19	,821
Ítem 36	4,19	,902

Tabla nº 19

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE DE 6 A 10 AÑOS

De 6 a 10 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,52	,620
Ítem 2	4,22	,821
Ítem 3	4,19	,859
Ítem 4	3,91	,962
Ítem 5	3,88	,917
Ítem 6	3,68	,993
Ítem 7	3,69	,921
Ítem 8	3,65	,900
Ítem 9	3,62	,918
Ítem 10	3,39	,905
Ítem 11	3,23	,944
Ítem 12	3,42	,833
Ítem 13	3,23	,902
Ítem 14	3,27	,853
Ítem 15	3,31	,831
Ítem 16	3,14	1,060
Ítem 17	3,22	1,154
Ítem 18	3,03	,903
Ítem 19	3,17	1,081
Ítem 20	3,27	,927
Ítem 21	3,95	,872
Ítem 22	3,26	1,218
Ítem 23	3,53	1,209
Ítem 24	3,86	,899
Ítem 25	4,22	,737
Ítem 26	4,17	,834
Ítem 27	4,51	,641
Ítem 28	4,61	,610
Ítem 29	4,58	,615
Ítem 30	4,58	,676
Ítem 31	3,56	1,070
Ítem 32	4,55	,820
Ítem 33	4,00	1,039
Ítem 34	4,12	,888
Ítem 35	4,26	,818
Ítem 36	4,35	,703

Tabla n° 20
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE DE 11 A 15 AÑOS

De 11 años a 15	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,21	,868
Ítem 2	3,86	,903
Ítem 3	4,11	,802
Ítem 4	3,68	,993
Ítem 5	3,98	,774
Ítem 6	3,75	1,031
Ítem 7	3,79	,889
Ítem 8	3,91	,996
Ítem 9	3,73	1,053
Ítem 10	3,54	,852
Ítem 11	3,50	,972
Ítem 12	3,48	,914
Ítem 13	3,43	,970
Ítem 14	3,07	,871
Ítem 15	3,41	,930
Ítem 16	3,21	,929
Ítem 17	3,25	,939
Ítem 18	3,14	1,034
Ítem 19	3,21	,868
Ítem 20	3,23	1,027
Ítem 21	3,79	,868
Ítem 22	3,63	,926
Ítem 23	3,63	1,199
Ítem 24	3,71	1,004
Ítem 25	4,14	,903
Ítem 26	4,04	,953
Ítem 27	4,29	,929
Ítem 28	4,43	,850
Ítem 29	4,45	,851
Ítem 30	4,27	,904
Ítem 31	3,73	1,070
Ítem 32	4,13	,810
Ítem 33	3,88	,740
Ítem 34	4,14	,796
Ítem 35	4,25	,792
Ítem 36	4,27	,726

Tabla nº 21

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE DE 16 A 20 AÑOS

De 16 a 20 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,45	,632
Ítem 2	4,14	,639
Ítem 3	4,17	,658
Ítem 4	3,59	,983
Ítem 5	3,93	1,132
Ítem 6	3,86	,953
Ítem 7	3,90	,817
Ítem 8	3,79	,774
Ítem 9	3,59	,907
Ítem 10	3,48	,829
Ítem 11	3,17	,848
Ítem 12	3,83	,805
Ítem 13	3,48	,871
Ítem 14	3,14	,953
Ítem 15	3,41	,733
Ítem 16	3,41	1,018
Ítem 17	3,59	1,086
Ítem 18	3,03	1,017
Ítem 19	3,41	1,150
Ítem 20	3,48	1,022
Ítem 21	4,17	,759
Ítem 22	3,66	1,173
Ítem 23	4,03	,981
Ítem 24	4,03	,778
Ítem 25	4,17	,759
Ítem 26	4,03	,906
Ítem 27	4,21	,774
Ítem 28	4,45	,506
Ítem 29	4,66	,484
Ítem 30	4,66	,721
Ítem 31	4,07	,884
Ítem 32	4,03	,865
Ítem 33	4,00	,802
Ítem 34	3,83	,889
Ítem 35	4,03	,944
Ítem 36	4,28	,797

Tabla n° 22

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE DE 21 A 25 AÑOS

De 21 a 25 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,06	,725
Ítem 2	3,72	,752
Ítem 3	3,78	,808
Ítem 4	3,56	1,294
Ítem 5	3,78	1,478
Ítem 6	3,67	,594
Ítem 7	3,83	,514
Ítem 8	3,61	,698
Ítem 9	3,61	,778
Ítem 10	3,39	,608
Ítem 11	2,94	,802
Ítem 12	3,11	,758
Ítem 13	2,89	,832
Ítem 14	3,00	,767
Ítem 15	2,83	,707
Ítem 16	2,89	,583
Ítem 17	3,22	,943
Ítem 18	3,11	,832
Ítem 19	3,17	,707
Ítem 20	2,94	,725
Ítem 21	3,78	1,114
Ítem 22	3,00	1,085
Ítem 23	3,44	,922
Ítem 24	3,67	,840
Ítem 25	4,22	,647
Ítem 26	3,78	,943
Ítem 27	4,11	,758
Ítem 28	4,28	,752
Ítem 29	4,67	,485
Ítem 30	4,33	,767
Ítem 31	3,67	,485
Ítem 32	3,83	,707
Ítem 33	3,72	,669
Ítem 34	3,94	,639
Ítem 35	4,06	,873
Ítem 36	4,33	,594

Tabla nº 23

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE DE 26 A 30 AÑOS

De 26 a 30 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,20	,696
Ítem 2	4,05	,887
Ítem 3	3,80	,894
Ítem 4	3,35	1,461
Ítem 5	3,40	1,698
Ítem 6	3,90	,912
Ítem 7	3,40	1,095
Ítem 8	3,45	,999
Ítem 9	3,95	1,050
Ítem 10	3,35	1,089
Ítem 11	3,10	1,071
Ítem 12	3,75	,786
Ítem 13	3,65	1,137
Ítem 14	3,40	,940
Ítem 15	3,35	1,089
Ítem 16	3,25	1,070
Ítem 17	3,55	,999
Ítem 18	3,65	,875
Ítem 19	3,50	,827
Ítem 20	3,55	,945
Ítem 21	3,35	1,137
Ítem 22	3,60	,754
Ítem 23	3,50	,761
Ítem 24	3,75	1,251
Ítem 25	4,10	,968
Ítem 26	3,45	,999
Ítem 27	3,95	,686
Ítem 28	4,60	,503
Ítem 29	4,30	,571
Ítem 30	4,50	,607
Ítem 31	3,80	,834
Ítem 32	4,15	,988
Ítem 33	3,95	,945
Ítem 34	3,95	,999
Ítem 35	3,80	1,105
Ítem 36	4,05	,686

Tabla n° 24

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPO DE EXPERIENCIA DOCENTE MÁS DE 30 AÑOS

> de 30 años	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,21	,713
Ítem 2	3,95	,705
Ítem 3	3,68	,671
Ítem 4	3,11	1,243
Ítem 5	3,21	1,273
Ítem 6	3,89	,737
Ítem 7	3,95	,705
Ítem 8	3,53	,772
Ítem 9	3,84	,834
Ítem 10	3,21	,918
Ítem 11	2,95	1,079
Ítem 12	3,42	,769
Ítem 13	3,79	,918
Ítem 14	3,58	,692
Ítem 15	3,21	1,032
Ítem 16	3,37	,597
Ítem 17	3,37	1,212
Ítem 18	3,47	,697
Ítem 19	3,58	,692
Ítem 20	3,42	,961
Ítem 21	3,32	,671
Ítem 22	3,37	1,065
Ítem 23	3,68	,820
Ítem 24	4,00	,943
Ítem 25	4,37	,831
Ítem 26	3,79	1,032
Ítem 27	3,95	,524
Ítem 28	4,42	,607
Ítem 29	4,32	,582
Ítem 30	4,26	,806
Ítem 31	3,16	,501
Ítem 32	3,74	,653
Ítem 33	3,74	,872
Ítem 34	3,84	,765
Ítem 35	4,26	,991
Ítem 36	4,11	,937

En la tabla nº 25 hemos seleccionado aquellos ítems que han obtenido las mayores puntuaciones medias, atendiendo a este nuevo criterio, la **experiencia docente**, ordenados por intervalos de experiencia y de mayor a menor puntuación media, de izquierda a derecha.

Tabla nº 25
**ÍTEMS CON MAYORES MEDIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO POR GRUPOS DE EXPERIENCIA
 DOCENTE**

ÍTEMS CON MAYORES MEDIAS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA										
< 5	Ítem 28	Ítem 1	Ítem 29	Ítem 32	Ítem 27	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 2	Ítem 30	Ítem 3
6-10	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 32	Ítem 1	Ítem 27	Ítem 36	Ítem 35	Ítem 2	Ítem 25
11-15	Ítem 29	Ítem 28	Ítem 27	Ítem 30	Ítem 36	Ítem 35	Ítem 1	Ítem 25	Ítem 34	Ítem 32
16-20	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 1	Ítem 28	Ítem 36	Ítem 27	Ítem 3	Ítem 21	Ítem 25	Ítem 2
21-25	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 36	Ítem 28	Ítem 25	Ítem 27	Ítem 1	Ítem 35	Ítem 34	Ítem 7
26-30	Ítem 28	Ítem 30	Ítem 29	Ítem 1	Ítem 32	Ítem 25	Ítem 2	Ítem 36	Ítem 9	Ítem 27
> 30	Ítem 28	Ítem 25	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 35	Ítem 1	Ítem 36	Ítem 24	Ítem 2	Ítem 7

Al examinar la tabla, se observa que los docentes con menos de 10 años experiencia y con más de 25 años, consideran que la formación ofertada debe de incluir aspectos relacionados con la problemática docente (ítem 28). En los intervalos intermedio de 11 a 25 años de docencia, puntúan más alto la consideración de que en las actuaciones de formación permanente que se diseñen, se deben de incluir contenidos prácticos (ítem 29).

En general, podemos considerar que no se aprecian diferencias entre los resultados obtenidos en el análisis de los grupos de experiencia docente, siguen valorando en casi todos los intervalos, la necesaria formación en atención a la diversidad (ítem 36) y la mejora de la convivencia escolar (ítem 35).

En la siguiente tabla nº 26 se recoge las menores puntuaciones medias otorgadas por intervalos de experiencia docente, ordenados por intervalos de experiencia y de menor a mayor puntuación media, de izquierda a derecha.

Tabla nº 26

**ÍTEMS CON MENORES MEDIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO POR GRUPOS DE EXPERIENCIA DOCENTE**

ÍTEMS CON MENORES MEDIAS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA										
< 5	Ítem 14	Ítem 11	Ítem 19	Ítem 15	Ítem 20	Ítem 13	Ítem 18	Ítem 16	Ítem 12	Ítem 10
6-10	Ítem 18	Ítem 16	Ítem 19	Ítem 17	Ítem 11	Ítem 13	Ítem 22	Ítem 14	Ítem 20	Ítem 15
11-15	Ítem 14	Ítem 18	Ítem 16	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 17	Ítem 15	Ítem 13	Ítem 12	Ítem 11
16-20	Ítem 18	Ítem 14	Ítem 11	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 19	Ítem 10	Ítem 13	Ítem 20	Ítem 4
21-25	Ítem 15	Ítem 13	Ítem 16	Ítem 11	Ítem 20	Ítem 14	Ítem 22	Ítem 12	Ítem 18	Ítem 19
26-30	Ítem 11	Ítem 16	Ítem 4	Ítem 10	Ítem 15	Ítem 21	Ítem 5	Ítem 7	Ítem 14	Ítem 8
> 30	Ítem 11	Ítem 4	Ítem 31	Ítem 5	Ítem 10	Ítem 15	Ítem 21	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 22

La mayoría de los docentes con menos de 21 años de experiencia, valoran que han recibido escasa formación en los temas de selección y organización de contenidos (ítem 14) y en tutoría y orientación del alumnado (ítem 18).

Se vuelve apreciar en los grupos de docentes con menos de 5 años de experiencia y los que poseen más de 26 años, la consideración de que la oferta formativa organizada por el Centro de Profesores y Recursos no ha sido suficiente para mejorar sus necesidades profesionales (ítem 11). Es decir, nos estamos refiriendo al profesorado con menos años de experiencia docente, generalmente los más jóvenes, que no conocen los itinerarios formativos del C.P.R. desarrollado desde el transcurso de la implantación LOGSE, y el profesorado con mayor experiencia, que conocen otras ofertas organizadas anteriormente por la Universidad, sindicatos, etc.

Por último, analizaremos las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las respuestas al cuestionario obtenidas por los participantes, atendiendo otra dimensión, las enseñanzas que imparten, **Maestros** de Educación Infantil o Educación Primaria y **Profesorado** de Educación Secundaria. Los resultados están reflejados en las tablas nº 27 y nº 28.

Tabla n° 27
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
 CUESTIONARIO QUE SON MAESTROS

	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,44	,693
Ítem 2	4,18	,798
Ítem 3	4,17	,740
Ítem 4	3,67	1,132
Ítem 5	3,69	1,134
Ítem 6	3,72	,974
Ítem 7	3,86	,891
Ítem 8	3,73	,939
Ítem 9	3,61	1,015
Ítem 10	3,39	,913
Ítem 11	3,16	1,027
Ítem 12	3,42	,877
Ítem 13	3,35	,900
Ítem 14	3,18	,946
Ítem 15	3,32	,927
Ítem 16	3,28	,997
Ítem 17	3,36	1,023
Ítem 18	3,14	,978
Ítem 19	3,34	1,013
Ítem 20	3,22	,993
Ítem 21	3,82	,913
Ítem 22	3,41	1,078
Ítem 23	3,54	1,081
Ítem 24	3,83	,967
Ítem 25	4,21	,816
Ítem 26	4,06	,953
Ítem 27	4,31	,804
Ítem 28	4,60	,608
Ítem 29	4,61	,605
Ítem 30	4,50	,752
Ítem 31	3,60	1,027
Ítem 32	4,32	,806
Ítem 33	4,09	,878
Ítem 34	4,08	,849
Ítem 35	4,31	,860
Ítem 36	4,45	,702

Tabla nº 28

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL
CUESTIONARIO QUE SON PROFESORES DE SECUNDARIA

	Media	Desv. típ.
Ítem 1	4,20	,718
Ítem 2	3,95	,805
Ítem 3	3,96	,883
Ítem 4	3,73	,955
Ítem 5	3,86	,977
Ítem 6	3,78	,807
Ítem 7	3,63	,892
Ítem 8	3,58	,827
Ítem 9	3,57	,868
Ítem 10	3,39	,840
Ítem 11	3,19	,953
Ítem 12	3,45	,908
Ítem 13	3,29	1,008
Ítem 14	3,11	,952
Ítem 15	3,17	,855
Ítem 16	3,18	,977
Ítem 17	3,34	1,057
Ítem 18	3,25	,950
Ítem 19	3,10	,949
Ítem 20	3,31	,957
Ítem 21	3,85	,886
Ítem 22	3,45	1,074
Ítem 23	3,71	1,053
Ítem 24	3,80	,914
Ítem 25	3,95	,871
Ítem 26	3,73	,939
Ítem 27	4,20	,721
Ítem 28	4,27	,708
Ítem 29	4,24	,807
Ítem 30	4,18	,934
Ítem 31	3,69	,896
Ítem 32	4,12	,827
Ítem 33	3,72	,826
Ítem 34	3,81	1,036
Ítem 35	4,01	,836
Ítem 36	4,00	,819

En la tabla nº 29 se sintetiza los ítems que han obtenido las mayores puntuaciones medias, ordenados de mayor a menor, y en la tabla nº 30 los ítems que han obtenido las menores puntuaciones medias, de menor a mayor, atendiendo al nivel de enseñanzas que imparten.

Tabla nº 29

ÍTEMS CON MAYORES MEDIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO (MAESTROS Y PROFESORES DE SECUNDARIA)

	ÍTEMS CON MAYORES MEDIAS								
MAESTROS	Ítem 29	Ítem 28	Ítem 30	Ítem 36	Ítem 1	Ítem 32	Ítem 27	Ítem 35	Ítem 25
PROFESORES SECUNDARIA	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 1	Ítem 27	Ítem 30	Ítem 32	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 3

Tabla nº 30

ÍTEMS CON MENORES MEDIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO (MAESTROS Y PROFESORES DE SECUNDARIA)

	ÍTEMS CON MENORES MEDIAS								
MAESTROS	Ítem 18	Ítem 11	Ítem 14	Ítem 20	Ítem 16	Ítem 15	Ítem 19	Ítem 13	Ítem 17
PROFESORES SECUNDARIA	Ítem 19	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 11	Ítem 18	Ítem 13	Ítem 20	Ítem 17

Se observa que no existen diferencias entre los ítems que han obtenido mayores puntuaciones o menores en función del cuerpo de docente al que pertenecen los docentes de la muestra. En general, no existen diferencias entre los resultados obtenidos por la muestra total, o por grupos de edad, o experiencia docente.

Ambos grupos de docentes –Maestros o Profesores- manifiestan que la formación permanente que se organice tiene que contemplar aspectos más relacionados con los contenidos prácticos (ítem 29) y la problemática docente (ítem 28). También consideran a la formación permanente necesaria para su profesión (ítem 1), que tiene que ser amplia (ítem 27), relacionada con la atención a la diversidad (ítem 36) y con la forma de motivar y estimular el aprendizaje (ítem 32).

Consideran muy efectiva la modalidad formativa de los proyectos de formación en centros (ítem 25), vinculando la formación a su realidad concreta, y valoran positivamente a la formación permanente porque ha mejorado su práctica en el aula (ítem 2).

3.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE LA VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.

Como hemos podido observar en una aproximación general a los resultados obtenidos en este estudio, se constata un posicionamiento favorable del profesorado a la formación permanente, al considerarla necesaria para su profesión, porque mejora su práctica en el aula y sus competencias profesionales.

La valoración de la formación permanente que han recibido los docentes, la han considerado satisfactoria, en niveles moderados, por haber actualizado sus conocimientos, mejorado sus prácticas docentes y sus competencias profesionales.

En relación con la formación organizada por las instituciones para mejorar sus conocimientos y la práctica docente, el Centro de Profesores y Recursos es valorado, si bien es preciso admitir que dicho posicionamiento se sitúan en niveles medios.

Es necesario destacar, que el grado de formación recibida en los nuevos contenidos LOGSE lo valoran en niveles medios, como han sido los temas de selección y organización de contenidos, diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de capacidades, tratamiento de temas transversales, atención a la diversidad, tutoría y orientación, procedimiento y estrategias de evaluación de aprendizajes y actualización científico-didáctica.

Valoran alto las modalidades formativas denominadas proyectos de innovación o formación en centros, los grupos de trabajo o seminarios, los cursos de corta duración y la asistencia a jornadas o congreso subvencionados. En cambio, los cursos online o de larga duración, puntúan de forma moderada.

Por otra parte, destacamos que en este estudio han participado profesores, en un porcentaje del 55,6 %, que cuentan con menos de diez años de experiencia profesional. Son los docentes principiantes que manifiestan mayores

dificultades formativas cuando acceden a la enseñanza, con ello estamos constatando los aspectos y tópicos formales que deben ser tratados en los futuros programas de formación para el profesorado.

Es cuestión de interés, destacar para los futuros planes de formación del profesorado que se diseñen, tener en cuenta en su propuesta la demanda que hacen los docentes de una mayor formación en temas de:

- Atención a la diversidad
- Motivar y estimular el aprendizaje.
- Convivencia escolar.
- Fomentar hábitos de estudio.
- Cómo dirigir el aprendizaje.

Este posicionamiento global del profesorado favorable a la formación, se dirige a que en las actividades formativas que se oferten deben ser más amplias, que incluyan aspectos relacionados con la problemática docente, con contenidos prácticos y accesibles sin desatender el trabajo.

Por último, consideramos que en nuestra investigación se ha puesto de manifiesto la opinión del profesorado no universitario de Melilla sobre la formación permanente recibida y su repercusión en su trabajo docente, obtenida a través del **cuestionario de valoración**. Conocemos las expectativas del profesorado ante la formación y las entidades que la organizan, la valoración de la formación recibida y las modalidades formativas y las necesidades de formación que demandan.

Resumiendo las ideas aportadas por los profesores participantes en esta investigación, sin perjuicio de que los resultados de nuestro trabajo deben ser objeto de nuevos análisis pormenorizados, podemos afirmar que la obligación y el derecho de considerar la formación permanente como una necesidad de la profesión docente, coincide con el pensamiento del colectivo del profesorado, lo que equivale a decir que en sus aspectos fundamentales, no hay razones para modificar el actual modelo de

formación permanente. Será necesario, eso sí, establecer las estrategias adecuadas para fomentar la formación en temas de gran demanda como es la atención a la diversidad.

Consideramos necesario que en la formación permanente del profesorado, se ha de mostrar una especial atención a las actitudes. Las referidas al cambio que siempre es preciso acometer cuando se trata de potenciar la calidad de la educación, cuyo principal enemigo sigue siendo la rutina y la falta de reflexión científica sobre las propias tareas profesionales. Para lograr un cambio de actitudes, el profesorado tiene que estar implicado en su proceso de formación y se sienta protagonista de sus resultados.

La formación del profesorado se considera en la actualidad un campo de actuación prioritaria. Dicha consideración descansa en el papel que se le atribuye en el futuro desarrollo profesional de los profesores. A su vez, la nueva conceptualización del profesorado como profesionales de la educación, lo que implica su capacidad para analizar su práctica y descubrir los constructos teóricos que la guían.

Es necesario el desarrollo de programas de formación permanente del profesorado sobre técnicas de aprovechamiento del potencial de los alumnos, así como técnicas de diagnóstico precoz de dificultades, atención educativa y seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono temprano.

La formación del profesorado tiene que vincularse estrechamente a las características y problemas de su práctica diaria, trascendiendo la circularidad empírica y empobrecedora de la propia práctica rutinaria. El CPR debe constituirse en un espacio de intercambio de experiencias, de debate y reflexión colectiva, apoyados por los departamentos universitarios, para que promuevan y tutelen experiencias de innovación educativa.

CUARTA PARTE

4. VALORACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)⁷⁶, el sistema educativo de nuestro país ha estado sometido a un tenso debate entre diversos sectores sociales, esgrimiendo una amplia variedad de reflexiones, a favor y en contra de las diversas reformas.

Últimamente, durante el periodo de implantación de la Ley de Calidad (LOCE, 2004)⁷⁷ –derogada– y posteriormente la nueva Ley Orgánica de Educación⁷⁸ (LOE, 2006), la polémica se ha reavivado de nuevo, propiciando fuertes enfrentamientos entre grupos políticos y en los sectores confesionales católicos.

La concepción de una escuela para todos, una educación de todos, exige la participación de todos. Si en la educación de hoy deben primar los valores democráticos, las reformas educativas tendrían que tener un talante democrático, un valor democrático superior a las mayorías parlamentarias. Casuística que no ocurre en España, es necesario tener un gran pacto nacional sobre educación.

Por otra parte, el paso hacia este siglo XXI, tras el complejo siglo XX, ha retado de manera imperiosa al profesorado, que se encuentra actualmente ante un nuevo desafío, el tener que atender a las nuevas exigencias de la sociedad, caracterizada por los constantes y rápidos cambios tecnológicos y sociales. El profesorado debería saber dar respuestas válidas para que a la propia institución escolar, le otorguen sentido y confianza.

⁷⁶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990) (LOGSE).

⁷⁷ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación –LOCE– (BOE nº 307, de 24 de diciembre).

⁷⁸ Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (B.O.E. 04-05-06).

A su vez, estos cambios exigen adaptaciones del sistema educativo, requiriendo el esfuerzo y colaboración del profesorado, para poder formar a los futuros ciudadanos en un conjunto de capacidades y competencias necesarias para adaptarse ante los nuevos retos de una sociedad en permanente cambio.

También es interesante destacar un nuevo acontecimiento social, la presencia en nuestra sociedad y en los centros educativos del alumnado inmigrante, de las más variadas procedencias culturales y de todas las capas sociales, a un ritmo de crecimiento imparable, que hace un siglo era impensable.

Y teniendo en cuenta, que a los centros docentes se les plantean otro nuevo problema, el de las redes sociales de intercambio de información y su penetración en la vida ordinaria, que provocan en el alumno, de forma continua, la reconstrucción del conocimiento experiencial que asimila acríticamente en su vida diaria. Los centros deben saber provocar la reconstrucción crítica de los conocimientos y su organización racional, más que ofrecer información.

Es relevante, en este momento, considerar que una de las funciones sociales de las instituciones educativas es la de contribuir en la distribución de los efectivos humanos. En el aula se aprende a aceptar que el trabajo sea valorado como eficaz, correcto, bueno, etc. El centro educativo contribuye a segregar en un primer status, el denominado status escolar, que no es heredado, sino que se adquiere por logro y servirá de base al desarrollo del status profesional.

Se establece, pues, una correspondencia entre la pirámide escolar y la de los puestos de trabajo, lo que convierte al centro educativo en factor de estratificación. Es decir, en las instituciones educativas se interiorizan las ideas de rendimiento, éxito y fracaso. En palabras de Parsons (1985):

"La escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de status sobre, supuestos extrabiológicos. Es más, el status que se da a cada uno en la escuela ya no es de carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que impone el profesor en calidad de agente del sistema escolar comunitario".

En numerosos estudios e informes internacionales, como los de Coleman, OCDE, PISA, UNESCO, etc., se han puesto de manifiesto que los centros educativos contemporáneos son un mecanismo de estratificación, en tareas de clasificación y selección de los más aptos y de exclusión de los menos favorecidos, manteniendo un alto grado de fracaso y abandono escolar, en torno al 30%.

En los análisis realizados al sistema educativo español, también se han constatado una tasa elevada de fracaso escolar y han reflejado los bajos niveles que alcanzan nuestros alumnos en las materias instrumentales, Lengua y Matemáticas.

En estos informes y análisis, no se aportan una solución para poder corregir esta situación y se desvían la discusión en otras cuestiones. Pero sí existe un punto de encuentro, cuando se afirma que una de las claves para mejorar esta situación es el profesorado y que está encontrando dificultades para ejercer su labor.

La formación del profesorado debe abordar las problemáticas que se viven con frecuencia en nuestros centros: alumnado en educación secundaria que no saben leer, sin ningún interés por la enseñanza, disruptivos, no realizan tareas, con falta de hábitos de estudios, falta de atención, de compostura, etc. En estas circunstancias, la defensa de los valores implícitos en el modelo de educación comprensiva, no han sido siempre comprendidos ni aceptados entre el profesorado. Es necesario implementar un cambio de actitudes del profesorado ante la diversidad de nuestro alumnado (Oliver, 2003)

Además, esta situación no es nueva, Gimeno Sacristán (2005) la considera estructural, que ha venido estando presente en la sociedad española desde hace mucho tiempo. Señala que en nuestro país, el número de bachilleres en la población entre 25 y 50 años, es de los más bajos de Europa, este corte de población, son los padres de nuestros alumnos. Considera que arrancamos de una tradición bastante negativa en aspectos educativos y llevamos un profundo retraso. Retraso que se está manifestando en el prematuro abandono de nuestros alumnos del sistema educativo y en el fracaso escolar.

Por lo tanto, no podemos considerar que es culpa de la LOGSE, ni la LOCE, ni de la LOE. En el siglo pasado, en los años 80 estando vigente la Ley General de Educación (LGE)⁷⁹, el fracaso escolar era mucho mayor que ahora y el número de abandono en los cursos 1º y 2º del Bachiller Unificado Polivalente (BUP), que correspondían con jóvenes de 15 y 16 años (3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria –ESO–), era del 30 %. El ampliar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, a personas que, de otra manera, habrían estado tiradas en la calle, ha sido precisamente, el grandísimo éxito de la LOGSE.

Los profesores, los auténticos expertos de la enseñanza, en este sentido, han sido los protagonistas destacados de las últimas valoraciones y evaluaciones internacionales realizadas. Los docentes son uno de los factores más importantes para conseguir un sistema educativo de calidad, que incluye el éxito escolar del alumnado. Sin un profesorado competente y motivado, la enseñanza no puede funcionar, porque los profesionales de la enseñanza siguen siendo una garantía de calidad para el sistema.

⁷⁹ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (B.O.E. del 6 de agosto).

Seguidamente vamos a referirnos brevemente, al diseño y puesta en marcha por la OCDE desde 1997 al Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (**PISA**), que representa un esfuerzo de colaboración entre los países miembros de la OCDE para medir el grado en que los estudiantes de quince años –aproximándose al final de la escolaridad obligatoria– están preparados para enfrentarse a los desafíos de las sociedades de hoy en día.

PISA tiene el propósito de ofrecer resultados sobre el rendimiento educativo del alumnado de quince años en áreas consideradas claves, como son la competencia lectora, la matemática y la científica.

La finalidad del Programa es el estudio internacional, comparado y periódico del rendimiento de los escolares, con el fin de generar indicadores sobre distintos aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos y que permitan a los países, adoptar medidas para mejorar la calidad de la educación, centradas en los resultados del aprendizaje.

En el informe PISA 2003, en el que participaron 41 países desarrollados, se situaban a los escolares españoles de quince años en mal lugar, en matemáticas y en comprensión lectora; confirmando así lo que ya se apuntaba en el informe del año 2000. Desde este punto de partida, se abrió un espacio de reflexión sobre la oportunidad que esta realidad ofrecía para suscitar un debate que fructifique en una acertada y eficaz reforma del sistema educativo.

Precisamente, el informe PISA 2003 ha tenido amplia repercusión mediática, los términos “*suspense*”, “*fracaso*” “*escándalo*”, “*a la cola*”, “*el sistema educativo hace aguas*” fueron titulares de prensa y apertura de informativos.

Las Administraciones educativas alegaban que estos informes internacionales, están basados en una evaluación externa, con criterios que no reflejan toda la proximidad a la realidad. Los padres culpan a los profesores por su formación no adecuada y por su falta de motivación. Los profesores aducen que los resultados negativos se deben a que los padres no participan en la educación de sus hijos, que

abandonan sus responsabilidades en los centros y que no colaboran con ellos. Padres y profesores alegan, con distintos argumentos, que los alumnos no se esfuerzan y que no tienen ni motivación, ni interés.

Andreas Schleicher⁸⁰ responsable del Informe PISA 2003 rechazaba, por otra parte, la idea de que un sistema educativo descentralizado implique mayor tasa de fracaso escolar. Afirmaba, que la descentralización no tiene un vínculo claro con los resultados, pero sí la responsabilidad de los colegios y su independencia. La descentralización territorial, no es un factor del fracaso escolar.

Sin embargo, sí es un factor para la mejora, la autonomía de los centros para diseñar sus modelos educativos. También Schleicher, consideraba, que el alumnado con necesidades educativas debía recibir una formación muy personalizada, pero en la misma clase que los otros. Separar a los alumnos en edades tempranas, en distintas vías educativas, sólo sirve para disolver responsabilidades: *“El profesor ya no tendrá la responsabilidad de atender a ese alumno, sólo lo manda a otro sitio”*. Lo mismo opina de la repetición de curso, es otro mecanismo para *“quitarse el problema de encima”*.

Por último, Schleicher relaciona la mejora de los resultados con una mayor inversión en educación. Y concede gran importancia a la dirección de los centros, porque considera que los países con mejores resultados, tienen *“equipos directivos fuertes”*, sin restar por ello importancia, a la participación de padres, alumnos y profesores, en la elección.

⁸⁰ Prensa: El País, 11 de octubre 2005

Cabada Álvarez (2005)⁸¹, en el artículo “*El informe PISA, una oportunidad para el debate y la reforma en la educación*”, señala que una vez pasado el efecto mediático, con la profusión de tintes dramáticos, vuelve la calma. Así, desde sectores progresistas, se consideran que estos resultados se deben a la escasa financiación de la educación, y desde sectores más conservadores, se los atribuyen a la mala gestión, no se controla el gasto, que ya es mucho, e incluso si se gestionase bien, se puede reducir el gasto y justificar, en nombre de gestión de calidad, el descenso de inversión en educación.

El profesor Marchesi (2005), a partir del análisis de los principales datos del estudio PISA 2003, establece ocho prioridades a considerar en la política educativa española:

- Generar confianza en la educación.
- Lograr una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos
- Mejorar los métodos de enseñanza de los profesores y reforzar su moral.
- Establecer un tiempo de lectura en el currículo.
- Mantener la equidad educativa.
- Extender los procesos de evaluación.
- Evitar los itinerarios que segreguen y las repeticiones de curso.
- Prestar especial atención a los proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

⁸¹Revista Comunidad Escolar 78, Año XXIII, nº 777, 5 de diciembre de 2005.

En el nuevo Informe PISA 2006 para España, que supone una continuación de la estrategia de recogida de datos adoptada en 1997 por los países de la OCDE, las áreas evaluadas continúan siendo las mismas que en los años 2000 y 2003, si bien en esta ocasión, la competencia científica ha pasado a ser el área principal. Los datos han sido ampliamente difundidos por los medios de comunicación, han vuelto a poner de manifiesto la inadecuación de lo que se viene haciendo en las escuelas españolas y las medidas de los estándares comparativos de la educación, en los distintos países propuestos por la OCDE.

El Ministerio de Educación para analizar estos últimos datos del PISA 2006, organizó las “*Jornadas sobre los resultados PISA 2006: informes internacional y español*”, en la que participaron Schleicher, máximo responsable de PISA, J. Carabaña, catedráticos de Sociología de la Universidad Complutense y E. Roca, director del Instituto de Evaluación del Ministerio.

En estas Jornadas se intentó dar una visión de conjunto de la situación española, así como la de conocer y descubrir los retos y los déficit del sistema educativo. Schleicher explicó y matizó, que en el informe PISA no se mide lo que conocen los estudiantes de las diferentes materias, sino cómo hacen uso de este conocimiento para enfrentarse a situaciones cotidianas. Hay que tener en cuenta, que PISA trata de conocer el grado de desarrollo de determinadas competencias y no evalúa la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

López Rupérez (2006)⁸², considera que en los análisis relacionados con el origen de los resultados negativos que obtiene nuestro sistema educativo en las pruebas PISA, ha permitido identificar los factores del medio escolar, con puntuaciones inferiores a la media, de los países de la OCDE, y todos estos factores aluden al mundo de los **valores precarios** que han anidado en el medio escolar:

⁸² Escuela Española, n° 3178, 28 de septiembre de 2006 p.2

- Escaso compromiso de los alumnos con la tarea de estudiar.
- Menor sentido del esfuerzo, menor motivación personal, mal autoconcepto, clima escolar disruptivo, etc.

A la hora de explicar el mejor comportamiento de unos países frente a otros, en materia de rendimiento de sus sistemas educativos, López Rupérez, nos indica que ha sido citada la influencia de los **valores sociales** sobre el funcionamiento de la institución escolar y sobre sus resultados.

También destaca que en estos análisis, se refleja que nuestros adolescentes se encuentran mejor con sus compañeros de sus centros, que el resto de los chicos europeos. Cómo el centro escolar es el principal mecanismo de socialización, y tiene mayor impacto sobre las conductas, se acoplan en él los valores precarios citados anteriormente, que influyen negativamente en nuestros alumnos.

Centrándose en el origen del código de valores que comparten los adolescentes, que se les atribuyen al ambiente social, López Rupérez (2006) considera importante destacar que la carga axiológica de las políticas públicas constituye un elemento importante a la hora de reforzar dicha influencia social.

Por otra parte López C. (2007) nos indica que el informe PISA 2006 no refleja el panorama global de la educación en ningún país, estima que es una simple foto instantánea del rendimiento en determinadas materias y no transmite la complejidad de la educación. Estos informes han servido para obtener datos del rendimiento escolar de alumnos de quince años, quedando al margen la incidencia que tiene en dicho rendimiento, el origen familiar y el contexto socioeconómico y cultural.

En este mismo planteamiento, se sitúa Pérez Gómez (2007), al exponer que existe un fracaso escolar no declarado, que se manifiesta en cuatro aspectos fundamentales:

- En un primer lugar, la inoperancia de la escuela para compensar las diferencias de origen.
- El segundo aspecto, el carácter efímero de los aprendizajes escolares.
- El tercero, la incapacidad para desarrollar las capacidades más fundamentales, como la lectura y escritura.
- Por último, la irrelevancia, la escuela no prepara para la vida contemporánea.

Los centros escolares revelan importantes desajustes, reflejado en el fracaso escolar, en el absentismo y en el abandono prematuro del sistema educativo. La actividad docente no puede seguir concibiéndose como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científicos-culturales, que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad y que se organizan y se simplifican en módulos académicos, para su aprendizaje secuencial.

Las recomendaciones europeas –OCDE–, han puesto de actualidad un nuevo tema, ya presente en los Informes Pisa, consideran clave para la educación de nuestros alumnos, la adquisición y desarrollo de las competencias y determinan de forma explícita, que los fines deben basarse en la adquisición de competencias para poder ejercer la ciudadanía. Por lo tanto, no sólo la adquisición de competencias en el ámbito académico sino también, en el de desarrollo personal y social.

Por competencia se considera la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento, que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Es este nuevo concepto, el que hace referencia a la capacidad de transferencia de los conceptos teóricos aprendidos para su utilización en la resolución de conflictos vitales.

En la propia LOE, se incorporan por primera vez en el currículo las competencias, que permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Los currículum que se establecen en la LOE, contribuyen a garantizar el desarrollo de dichas competencias. Así, la propuesta curricular que los centros realicen se orientará asimismo a facilitar su desarrollo. Para ello, los centros al establecer su organización y funcionamiento, en las actividades docentes, en las formas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa y en las actividades complementarias y extraescolares, deben tener como objetivo el desarrollo de las competencias.

Las competencias básicas en el currículo español son ocho: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

4.1. PERSONA, EDUCACIÓN Y VALORES.

Con el término valores está sucediendo algo muy curioso, se habla de educación en valores sin explicar lo que son y, sobre todo, sin precisar que se trata de valores morales. Por ello, partiendo del planteamiento previo que toda acción educativa debe ostentar una base ética, la educación en su concepto más amplio no tiene sentido, sin un referente axiológico. Al concebir la educación como proceso que afecta únicamente a la persona humana, implica necesariamente reflexionar en el ámbito de los valores. Gervilla (199) afirma que *“la educación es un proceso orientado, dirigido y controlado hacia un modelo de hombre considerado valioso, plausible, ideal.*

Todo proceso educativo conlleva la intención de fomentar algo valioso en la persona. De acuerdo con estas consideraciones, nos exigen describir a la persona por estar íntimamente ligada con la concepción educativa. Desde una perspectiva educativa amplia se considera a la persona como un ser inacabado.

La complejidad del concepto de persona hace difícil delimitarla o definirla. Según Emmanuel Mounier (1966), *“persona”* no es susceptible de definición. Ello, sin embargo no impide asignarle una serie de características significativas. El primado de la persona es de carácter relacional, está siempre constituyéndose en la comunidad. Esta constitución relacional de la persona nos permite retomar algunas indicaciones sobre la misma tomando la palabra de Mounier:

“Una persona es un ser espiritual constituido como tal como una forma de subsistencia y de independencia de su ser; mantiene esa subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación”.

La descripción de persona que adoptamos en nuestra investigación es la formulada por el profesor Gervilla (2000):

“La persona es animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo”.

En esta descripción, se aprecia los rasgos definitorios de la persona, y en consecuencia su dignidad, quedan de este modo especificados en: independencia, comunicación, libertad y adhesión a una jerarquía de valores. Por ello, la consideración de la persona nos lleva al horizonte de los valores.

Los valores son hoy un tema de constante actualidad, se constata frecuentemente en los medios de comunicación, en la opinión pública, en los centros escolares, etc. Los valores son sistemas de creencias de las personas y se relacionan con estados ideales de vida. Todo el mundo quiere lo que vale, pero no todo vale, ni siempre vale lo mismo, ni vale igual para todos, ni su valor es idéntico en distintas circunstancias. Valor es una cualidad que tienen las cosas, las personas o las acciones, que las hacen ser agradables o desagradables, atractivas o repugnantes, bellas o feas, interesantes o aburridas, buenas o malas.

El profesor Marín (1989) intenta recoger el gran campo semántico de las múltiples significaciones del concepto de valor, haciendo recaer el acento en la perfección:

“Valor es toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”.

Para J. M^a Quintana (1986), citado por Fernández (1996) considera que el *“valor es una cualidad abstracta y secundaria de un objeto, estado o situación,*

consistente en que, al satisfacer una necesidad de un sujeto, suscita en éste interés (o aversión) por ella”

Reboul (1989) de una manera genérica considera los valores como aquello por lo que merece la pena que sacrifiquemos algo, dado que su premio es la felicidad personal.

En coherencia con la descripción de persona que hemos adoptado anteriormente, nos inclinamos por una definición de valor en la que se armonizan los elementos indicados en una posición del valor, que se articula en su relación dinámica con la persona y la educación, y es la efectuada por el profesor Gervilla (1998):

“El valor es una cualidad real e ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana”.

El “valer” de los valores hace que el ser humano desee “el cultivo” y la posesión de todos, o al menos del mayor número posible de ellos. Gervilla considera que *“el hombre anda hambriento de valores no menos que de comida, sueño o sexo”.*

Los valores constituyen el fin de la educación, cuyo sujeto es la realidad personal humana. Aquí cobra todo su sentido la necesidad de una educación integral de la persona. De aquí que el ámbito axiológico transita por todas las dimensiones del ser humano. Cada sociedad ha tenido que fijar su modelo de individuo, su modelo de comportamiento y su modelo de sociedad, es decir, ha tenido que elaborar un proyecto moral, que la educación ha tenido que transmitir.

Uno de los retos del sistema educativo es conseguir la formación integral del alumnado. Supone educar al alumnado en el pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades, para su posterior inserción social orientado por valores democráticos y de convivencia tolerante y pacífica.

Al analizar la situación de nuestra sociedad, que cada vez está más preocupada por problemas tan actuales como los comportamientos y actitudes de nuestros jóvenes, debido sobre todo al abandono escolar, malos resultados académicos, violencia, consumo de drogas, etc., se comienza a hablar que estamos viviendo una crisis de valores.

El problema de los valores es el gran reto al que ha de enfrentarse nuestra sociedad actual. La llamada crisis de valores es una constante, que responde sobre todo al reconocimiento de una insatisfacción, que alberga una casuística definida ante el importante cambio social y político de los últimos años. Por ello, valores como la convivencia democrática, la paz, la solidaridad, la tolerancia, etc., tan arraigados a la propia esencia del ser humano, no pueden disiparse sino evidenciarse y potenciarse. La sociedad y el propio sistema educativo, todos a una, debemos reformular nuestras actuaciones. La pluralidad de valores emite y exige un cambio personal y social.

Estamos viviendo en nuestra sociedad un gran proceso de desarrollo tecnológico, social, demográfico, económico, cultural y humano. Este fenómeno hace que nos sintamos inmersos en un mundo que cambia muy de prisa, más de lo que somos capaces de comprender y asumir. Un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios, por la diversidad cultural, por la diversidad tecnológica y la incertidumbre moral y científica, así como el predominio de nuevos valores como el individualismo, el hedonismo, el esteticismo y la vivencia del presente (Gervilla, 1993).

Los cambios de patrones valorativos de la sociedad, han originado la modificación de la consideración social del profesor. Mientras que hace años se valoraba el saber y el ser, ahora se tiende más a valorar el tener y el poder. Todo ello contribuye un problema para la educación en valores.

En esta línea el profesor Escámez (1994), señala la necesidad de educar en todos aquellos valores que desarrollen la plenitud humana, los que respondan al desarrollo integral de los aspectos fundamentales de la persona.

En este sentido, es necesario aclarar, de acuerdo con autores como Ortega, Mínguez y Gil (1998), la consideración que “*la fuerza del uso nos ha hecho ver como correctas expresiones tales como educar en valores, los valores en la educación, etc., sin percatarnos de que tales expresiones son redundantes*”. Al hablar de educación implica necesariamente tratar el ámbito de los valores. Entre educación y valores existe una relación indisoluble, que comienza por el hecho de que la educación implica una referencia esencial a los valores, se educa porque se desea unos valores.

Nuestra sociedad plural, con el constante flujo emigratorio, que supone la incorporación en los centros a nuevos alumnos con sensibilidades culturales y valores muy diversos, da lugar a que los distintos grupos sociales defiendan modelos distintos de educación, en los que se pueden dar prioridad a valores distintos, cuando no contradictorios. La atención a la diversidad en una sociedad multicultural, en educación, implica afrontar situaciones en las que se pueden producir confrontaciones de valores.

Las instituciones educativas deben ser entendidas como mediadores entre los valores y las personas, propiciando las transformaciones de tipo cultural como social. La educación en valores tiene un reflejo claro con la inclusión en el currículum de los denominados temas transversales, como la educación para la paz, la interculturalidad,... constituyéndose así, como respuestas a los problemas y a las realidades que están presentes en el ámbito social. La función que se les atribuyen a los temas transversales es la de permitir el tratamiento de los valores y contenidos en sí mismos valorativos, referidos a aspectos sociales actuales (Yus, 1996)

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, dirigido por Jacques Delors, con el título “*La educación encierra un tesoro*” (1996), se afirmaba que la educación a lo largo de la vida, se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos dos últimos pilares justifican plenamente la necesidad de educar en valores y actitudes en el mundo de hoy.

Educación en valores, teniendo en cuenta la sociedad en la que vivimos, es una necesidad, tal y como nos indica Delors, cuando nos dice que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

La búsqueda de valores en un orden jerarquizado, aparece como fundamental en toda reforma educativa. Así el profesor Gervilla (1993) al analizar en las enseñanzas de régimen general, la jerarquía de valores expresos e implícitos, recogidas en la LOGSE, utilizando el método de análisis de contenido, constata la existencia de un conjunto de valores y destaca las finalidades de los mismos.

Establece la siguiente clasificación de valores:

- Valores superiores.
- Valores medios.
- Valores inferiores.

Denomina **valores superiores** a los repetidos muy frecuentemente en los distintos niveles educativos, como son los valores sociales, intelectuales, dinámicos, globalizadores e individuales.

Considera **valores medios** aquellos que aparecen con menor frecuencia que los superiores, como son los valores corporales, morales, ecológico e instrumentales.

La presencia de otros valores, que denomina **valores inferiores** por su menor presencia y repetición, son los valores afectivos y estéticos. Constatando la ausencia significativa del valor religioso.

El tema de los valores y la integridad de los mismos en el desarrollo de la persona constituyen dos elementos fundamentales de cualquier sistema educativo de calidad. Gervilla (2000) partiendo del análisis del concepto de persona, le permitió

constatar un conjunto de valores, nacidos de cada una de las dimensiones de dicho concepto, cuyo desarrollo nos conduce hacia la meta de la educación integral.

Posteriormente, una vez identificado los valores, elaboró un modelo axiológico de educación integral en el que se consideran todas las dimensiones de la personalidad, – MAEI - siendo un instrumento valioso de categorización de valores.

Sistema de categorías según el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI)

PERSONA SUJETO DE LA EDUCACIÓN	VALORES FIN DE LA EDUCACIÓN	EJEMPLOS	
		VALORES	ANTIVALORES
Animal de inteligencia emocional			
Cuerpo	Corporales	Salud, alimento	Enfermedad, hambre
Razón	Intelectuales	Saber, crítica	Ignorancia, analfabeto
Afecto	Afectivos	Amor, pasión	Odio, egoísmo
Singular y libre en sus decisiones			
Singularidad	Individuales	Intimidación, conciencia	Dependencia, alienación
	Liberadores	Libertad, fidelidad	Esclavitud, pasividad
	Morales	Justicia, verdad	Injusticia, mentira
	Volitivos	Querer, decidir	Indecisión, pereza
De naturaleza relacional			
Apertura	Sociales	Famita, fiesta	Enemistad, guerra
	Ecológicos	Montaña, playa	Contaminación, desechos
	Instrumentales	Vivienda, vestido	Chabolismo, consumismo
	Estéticos	Bello, agradable	Feo, desagradable
	Religiosos	Dios, oración, fe	Ateísmo, no creencia
En el espacio y en el tiempo			
	Espaciales	Grande, pequeño	Grande, pequeño
	Temporales	Hora, día, año	Hora, día, año

La expresión educación integral incluye el concepto de totalidad, la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones. Todo acto educativo conlleva siempre una relación, explícita o implícita al valor, por cuanto la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa.

Hoy por hoy, los dilemas morales e ideológicos a los que nos enfrentamos, se han tejido de complejas confluencias culturales. Educar en el respeto y en el encuentro, en la expresión correcta de las convicciones propias, a la vez que en la generosidad con las maneras de ver el mundo ajenas, debe ser también, una de nuestras prioridades (Giménez-Salinas, 2006).

Es interesante conocer los resultados del sondeo de opinión y situación de la gente joven -entre 15 y 29 años- realizado por el INJUVE del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2º encuesta de 2006), que pretende conocer las opiniones y actitudes de los jóvenes respecto de su situación personal, sus relaciones, sus metas, motivaciones y formas de vida. En el sondeo se constata la visión de la juventud en torno a los valores y actitudes que son comunes. La juventud mantiene como valores prioritarios, la salud y las relaciones afectivas (la familia y los amigos). Dichas prioridades coinciden con las manifestadas en años anteriores.

También aparecen como aspectos importantes para la gran mayoría de jóvenes (entre ocho y nueve de cada diez), las cuestiones que tienen que ver con el éxito económico (ganar dinero), con la ecología (el medio ambiente), con sus propias ocupaciones (el trabajo y los estudios) y con las experiencias vitales (las prácticas de ocio y la sexualidad). Entre los principales valores en torno a los que los jóvenes definen el éxito social, aparecen la consecución de la familia deseada, la obtención de un trabajo que sea de su agrado y la consecución de la independencia.

Por otra parte, desde la perspectiva que estamos analizando, en la Constitución española, en su artículo 27.2 se contempla que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. La educación

es considerada como el instrumento necesario y fundamental para ayudar al pleno desarrollo de la persona, así se recoge también en las posteriores leyes educativas (LOGSE; LOCE y LOE).

La Constitución establece no solo el derecho a la educación, sino también principios de igualdad, justicia, pluralismo, participación, derecho a la dignidad de la persona, derecho a la vida, integridad física y moral, libre desarrollo de la personalidad, libertad ideológica y religiosa, etc. La educación en valores tiene que dar respuesta dentro sistema educativo, a todos estos mandatos constitucionales.

Ello implica contemplar en los currículum unos contenidos derivados del mundo académico y científico, pero también incorporar otros contenidos, que pertenecen al mundo experiencial, que den una visión más social a la educación y que estén, impregnados de unos valores que ayuden a los ciudadanos del futuro a crecer con unos principios éticos y morales para integrarse en la sociedad.

En el preámbulo de actual Ley de Educación (LOE) se considera que para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

En la LOE se pone de manifiesto que la educación constituye un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva. La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta ser indispensable para la constitución de las sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

También, en la ley se contempla la necesidad de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, proporcionando a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resulten necesarias en la sociedad actual. La educación, también les tienen que permitir desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, y que les estimulen el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

La LOE además de mantener la importancia de la transversalidad, refuerza la educación en valores a partir de dos instrumentos fundamentales, el Proyecto Educativo de los Centros escolares, abierto a su entorno, y la nueva asignatura o materia “*Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*”, que pretende educar desde el rigor de la ciencia, en los valores universales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución Española.

Tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

Esta nueva asignatura, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, es una materia que puede ayudar a comprender mejor la complejidad de las sociedades actuales en un escenario de interdependencia mundial, a la vez que fomenta los valores democráticos contenidos en nuestra Constitución.

La sociedad del futuro se nos presenta como una sociedad del conocimiento, en la que se enseñará y se aprenderá, y en la que cada individuo deberá poder construir su propia formación. La educación en valores da sentido y es la finalidad de la educación misma, ya que junto con la adquisición de conocimientos, se hace necesaria la transmisión de los valores básicos para la vida y para la convivencia pacífica, bases de una educación plena, que integre los ciudadanos.

4.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y VALORES EMERGENTES

La educación en valores y las actitudes positivas hacia el mundo educativo, es una cuestión ineludible en el ejercicio de la profesión docente. La educación es formación de valores en el individuo y el profesorado requiere de unas características personales y de un conjunto de habilidades y saberes.

En este sentido, los estudios de la eficacia docente se están complementando con demandas sobre responsabilidad moral del profesor. Autores como Gervilla (1993) y Martínez (1999), vienen argumentando la necesidad de entender que la profesión docente no puede analizarse sólo desde un enfoque técnico, sino que los valores, las actitudes y los principios morales, son fundamentales en la intervención del profesor.

En nuestra sociedad se detecta valores emergentes o nuevos valores, que de modo progresivo se van generalizando en nuestra sociedad, lo encontramos prioritariamente presente en la cultura de la calle, en el colegio y en la sociedad en general pero también, con posterioridad, en los Organismos Internacionales, en las Constituciones, leyes, etc., (Gervilla, 1998).

Pérez y Llopis (2003), manifiestan que la necesidad de educar en valores nos plantea la pregunta ¿qué valores podemos enseñar, si apenas queremos ser respetuosos con las diferentes formas de vidas, visiones del mundo o concepciones de la persona, que coexisten en nuestras sociedades y en el interior de cada una de ellas?

La respuesta es difícil, el profesor para concretar los valores que ha de enseñar a sus alumnos, debe seguir un procedimiento que, salvaguardando su autonomía, su conciencia y su responsabilidad, también esté atento a las valoraciones y derechos de la comunidad educativa. Es decir, los agentes educativos como son los alumnos, los padres, y el equipo de profesores del centro.

El problema del consenso y la coincidencia de perspectiva entre los docentes se presentan como uno de los principales obstáculos de la educación en valores. Existen unos mínimos, los contemplados en las constituciones de los países democráticos, y en las declaraciones de los derechos humanos, o de la infancia. Por lo tanto, los valores como la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo, deben de ser enseñados en el contexto escolar como garantía de la convivencia y la formación.

Pérez y Llopis (2003), continúan señalando que no son suficientes los anteriores valores, pues quedaría la duda sobre el procedimiento más o menos democrático, mediante el cómo se ha confeccionado dichas constituciones o declaraciones. Considera necesario recurrir a otro argumento, los valores morales, es decir, los valores que dependen de la libertad humana, que sólo pueden referirse a seres humanos, y que contribuyen a hacer más humana nuestra convivencia social. Se refieren a valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad la dialogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia.

La práctica docente debe estar respaldada por un sistema de valores, la mayoría de los códigos deontológico establecen que los profesores deben creer en el valor y la dignidad de todo ser humano y reconocer la enorme importancia del compromiso con la repercusión social de la educación.

De hecho, en España a partir de la aprobación de la Constitución (1978), se propugnan como valores superiores la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (art.1,1), los políticos dieron a la sociedad la posibilidad del nacimiento legal de nuevos valores “emergentes” (Gervilla, 1988).

Así, en el Congreso de la Educación en Valores⁸³, organizado por el Consejo General de la Educación Católica, enumera como valores emergentes el respeto a la persona humana, el deseo de libertad, de justicia de fraternidad, de paz y el respeto a la naturaleza.

En este mismo sentido, desde el mundo educativo, González (1994) afirma que en las Jornadas de la Sociedad Española de Pedagogía organizadas sobre las 77 medidas del Ministerio de Educación y Ciencia, referente a la educación en valores (1-6), se constata que vivimos en una sociedad de conciencia de crisis de valores, de sustitución de unos valores por otros al carecer de consenso social:

El consumismo unido al pragmatismo van produciendo la inmersión de la persona en un mundo en el que proliferan los dioses del dinero, del poder, el prestigio, el status, el confort físico y mental y del cada vez se ausentan más los valores absolutos, sean estos religiosos o filosóficos. La persona a su vez se siente un tanto ambivalente: por una parte puede decidir más libremente su propio modo de vivir; por otra, se siente manipulada por el contexto económico, social, político, cultural e informativo que le envuelve”.

Gervilla (1998), considera que este cambio de valores afecta a la sociedad, a la familia, la educación, etc. Así se observa cierto declive en valores como la autoridad, el esfuerzo, la obediencia, etc.

Ciertamente, a veces ocurre, que la actitud del profesorado no siempre es favorable a la educación en valores, por la existencia de una serie de prejuicios que atribuyen a la educación en valores, como el adoctrinamiento sobre las opciones que los alumnos han de tomar en su vida, o con la transmisión de un modo de vivir de acuerdo con normas y creencias religiosas, o con actividades encaminadas a adaptar a los alumnos a unas costumbres y tradiciones conservadoras.

⁸³ “Conclusiones del Congreso la Educación en Valores (1997)”. En AA.VV.: *La Educación en Valores*. Madrid; PPC.

Es responsabilidad del profesor ayudar a cada alumno a ser consciente de su propio potencial como miembro de la sociedad, estimulado su curiosidad, la adquisición y comprensión de conocimientos y la formulación reflexiva. El compromiso del profesor con sus alumnos es el origen de su compromiso con la profesión. La calidad de su trabajo influye de forma directa sobre el país y sus ciudadanos. Está en sus manos el realizar todo el esfuerzo necesario para elevar su nivel profesional y promover una educación de calidad, en un clima de convivencia y diálogo.

En el contexto de las descripciones de la persona y los valores presentados, adquiere toda su fuerza la formación del profesorado, fundada en su propia dignidad personal y orientada a la realización humana plena.

A partir de las diversas categorías de valores que se establecen, podemos considerar algunas que revisten particular importancia para el objeto de nuestro trabajo:

- Los valores **corporales**, que centran su fuerza en el cuerpo como materia viva de la persona, son fundamentales en todo tipo de comunicación humana.
- Los **valores intelectuales**, se presentan como correlato necesario: su referencia central es la naturaleza racional del hombre, en cuanto contenido, proceso o resultado.
- **Los valores afectivos** por tratarse de cualidades cuyo contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado: a los estados de emoción, sentimiento o pasión.

Teniendo en cuenta estas tres categorías, cobra una importancia relevante en nuestro trabajo la categoría de los **valores individuales-liberadores**: cualidades que prioritariamente refieren el aspecto singular y autónomo de la persona, así como sus consecuencias.

Con estos, brotan los **valores morales** y los **valores religiosos**. Los primeros se centran en la estimación ética: la bondad o maldad de las acciones morales en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Los segundos manifiestan la realidad abierta de la persona por excelencia.

Igualmente, junto con los valores individuales se presentan los **valores sociales**, que afectan directamente a las relaciones sociales e institucionales, en su contenido y en el procedimiento o finalidad.

En la LOE se contempla que el profesorado tiene que transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común (LOE, 2006). Es necesario arbitrar los mecanismos para mejorar la motivación y las actitudes de los profesores en el ejercicio de su función, ante los nuevos retos educativos y los sucesivos cambios que se producen.

Por ello, es necesaria la formación en educación en valores, tanto en los planes iniciales de formación del profesorado en los centros universitarios, como en los planes de formación permanente.

En el informe de Eurydice (2001)⁸⁴, se reconoce que la formación permanente del profesorado debe estar relacionada con su trabajo docente y que tiene un impacto en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece al alumnado.

⁸⁴ <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

Por otra parte, en Francia, el presidente de la república -Jacques Chirac- en el año 2003 expresó su deseo de reformar la Ley de Educación, vigente desde 1989 ya que no se había desarrollado en su totalidad y no aportaba soluciones para los nuevos problemas. Una controvertida reforma del sistema educativo que buscaba poner fin a la crisis provocada por valorar la innovación en detrimento de la tradición, la autenticidad a despecho del mérito, la diversión contra el trabajo y la libertad ilimitada en lugar de la libertad regulada por ley.

Se creó una Comisión independiente del Gobierno con la finalidad de organizar un gran debate nacional, para que cada ciudadano pudiese dar su opinión sobre la escuela y la educación, y que a partir de ese debate se definiesen los ejes para mejorar la escuela y la educación.

La Comisión propuso una serie de temas para el debate, desde los valores que debe transmitir la escuela de hoy, hasta la formación de los profesores y el sistema de contratación. La finalidad era debatir para ponerse de acuerdo todos los miembros de la comunidad educativa, entre padres, profesores, agentes sociales e incluso los alumnos, en qué se entiende por educación y para qué.

Las críticas al sistema educativo partían de un negro diagnóstico. Se consideraba que la primera debilidad era el analfabetismo, la segunda carencia era el abandono de jóvenes del sistema educativo, sin titulación ni cualificación alguna, y el tercer problema correspondía a la violencia escolar, materializada en actos graves de violencia registrados en las aulas.

Se consideraba que la educación es un tema muy importante, cuya responsabilidad no puede recaer sólo en las Administraciones educativas, ni siquiera en los profesores, por su trascendente valor. Tienen que participar y responsabilizarse en ella, otras organizaciones relacionadas con la cultura, los medios de comunicación, el medio ambiente, sanidad, los que tienen competencias en urbanismo y equipamientos urbanos, las empresas e industrias, los que se encargan de los deportes y el ocio, etc.

El profesor Eduardo Azumendi (2006)⁸⁵, en el artículo “*La soledad en la escuela*”, nos adelanta una de las conclusiones de un estudio que elabora el departamento de Sociología de la Universidad del País Vasco (UPV) sobre la realidad escolar y la transmisión de valores, en la que nos indica que la escuela se está convirtiendo en una especie de parque temático de la transmisión de unos valores cuyo brillo social es inversamente proporcional a la distancia que nos aleja del recinto escolar. Con la distancia los valores que se enseñan en la escuela palidecen.

Las profesoras Ana Irene del Valle y Elisa Usategui de la Universidad del País Vasco, que están realizando el estudio, aseguran que los docentes tienen miedo a que el aislamiento y la soledad en la que vive la escuela, terminen por deslegitimar la propia cultura escolar y los valores que pretenden transmitir. Los profesores se quejan que la escuela exige disciplina, autocontrol, esfuerzo, espíritu de sacrificio y trabajo, es decir un conjunto de capacidades que remiten a valores que están devaluados en el contexto cultural actual.

El convencimiento generalizado de que enseñar es una tarea que conecta con lo más noble del ser humano, sitúa al profesorado en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones (Marchesi, 2006). A pesar del desgaste que tanto esfuerzo personal supone, debe ser sensible ante la formación de sus alumnos y seguir preocupándose por ellos.

Álvaro Marchesi⁸⁶ ha publicado en prensa un artículo titulado “*Fortalecer la profesión docente*”, en el que considera que el fortalecimiento de la labor docente supone una acción en varios ámbitos interrelacionados:

- Mejorar sus competencias profesionales y su preparación.
- Cuidar su equilibrio emocional.
- Situar la profesión docente en la dimensión moral que le corresponde.
- Velar por el prestigio de la profesión.

⁸⁵ Prensa “El País”, 23 de enero 2006, “La soledad en la escuela”.

⁸⁶ Prensa “El País” de 26 de noviembre de 2006.

La tarea de reforzar la identidad profesional de los docentes conduciría a que las Administraciones educativas defendieran el establecimiento de una carrera profesional incentivadora, antigua reivindicación sindical. Marchesi también señala que se debería apoyar las distintas formas de representación colectiva de los profesores, además de los sindicatos y de las asociaciones de profesores, creándose un *Consejo General de la Profesión Docente*, que fuese un referente ante la sociedad por sus iniciativas para mejorar la situación del profesorado y la calidad de la enseñanza.

Esta situación desvela el carácter moral de la profesión docente y la necesidad de descubrir su valor y su sentido, para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción. Al considerar la enseñanza como una profesión moral, adquiere desde esta perspectiva toda su fuerza motivadora y permite comprender cómo la falta de sensibilidad ante esta dimensión, conduce a la “*desmoralización*” del profesorado.

Todo acto docente exige una estrecha relación personal entre el profesor y sus alumnos. El mérito de la acción educadora es que este vínculo se convierta en una relación constructiva, en la que la confianza, el afecto y el respeto mutuo, sean sus elementos constitutivos. El profesorado tiene que cuidar su dimensión emocional, un cuidado del que deberían también ser responsables las Administraciones educativas. El compromiso de los profesores depende en gran medida del compromiso de la sociedad con la educación y en este binomio sociedad-educación, ambos, se apoyan mutuamente para lograr una enseñanza mejor.

Recientemente se ha elaborado un estudio dedicado a los valores de los docentes, diseñado por Álvaro Marchesi (2007)⁸⁷, asesor en el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), titulado “*Las emociones y los valores del profesorado*”, contando con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación SM.

⁸⁷ Álvaro Marchesi, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Madrid. Publicado por la Fundación SM y el Instituto IDEA.

La muestra del estudio la comprende un total de 2.556 profesores, de diferentes comunidades autónomas, de los que 1.791 son docentes en ejercicio y 765 están cursando sus estudios. Se les aplicó una encuesta y en el análisis de sus resultados se constata que el 81% de los profesores creen que la sociedad no les valora y el 67% opinan lo mismo de su Administración educativa.

Otra de las conclusiones que aporta el estudio, es que la mayor parte de los profesores, el 90% de los encuestados, consideran que la vocación es necesaria para dedicarse a la enseñanza. El 49% de los estudiantes de Magisterio aseguran que quieren ser maestro por vocación, frente a un 40 % que lo serán porque les gusta enseñar. Los maestros son los que más trabajan por vocación, el 47%, frente al 29% de los profesores de secundaria.

Por lo tanto, en el estudio se refleja que el profesorado considera la vocación necesaria para dedicarse a la enseñanza y que casi todos ellos están satisfechos con la profesión elegida. Se sienten educadores y consideran que tienen que dar ejemplo de los valores que enseñan a sus alumnos.

Pero a la vez, el estudio revela que entre el profesorado con más experiencia, existe una tendencia generaliza al desencanto con su profesión a medida que van pasando los años. Entre las causas de este malestar, manifiestan que es debido a la mala situación de la enseñanza, y a las dificultades que encuentran al tener unos alumnos que se esfuerzan muy poco y que carecen del sentido de la responsabilidad.

Los profesores y alumnos encuestados han valorado bien su situación en el trabajo y más de la mitad, un 56 % aseguran estar contento con las condiciones laborales que tienen, por lo que no se trata de un problema de insatisfacción laboral. El 78 % afirma que no dejarían de ser profesores, aunque encontraran otro trabajo similar.

Los docentes de la muestra están contentos con sus condiciones laborales, pero no se sienten valorados, ni por la sociedad ni por la Administración. Consideran poca la valoración que de ellos hace la sociedad y la escasa implicación de

algunas familias en la educación de sus hijos. Este es el aspecto que más critican la mitad de los docentes, la permisividad de los padres por la educación de sus hijos y que desautoricen la figura del profesor.

Encabeza la escala de valores de los profesores, el reconocimiento de ser un buen profesional y el de ser una persona íntegra. Un 40 % aprecian las buenas relaciones con las familias y un 39 % la confianza.

Asimismo, el grado de confianza que, en general, tienen en las diferentes instituciones educativas es bastante bajo, por parte del profesorado. Pero la Universidad y los centros de formación son los que mayor confianza merecen. Sólo un 20% señalan confiar bastante o mucho, cuando valoran la confianza en el MEC y en las Consejerías de Educación.

El sentimiento de pertenencia a una colectividad contribuye al desarrollo de la autoestima del profesorado. En este sentido, tienen que sentir que forman parte de una profesión respetada y valorada. Por ello, Marchesi (2007) considera que la Administración educativa tiene que contribuir a que los profesores se sientan orgullosos de ser profesores. No es una tarea sencilla, si tenemos en cuenta lo que se dijo anteriormente, que la mayoría consideran que ni la sociedad ni la propia Administración los valoran. Los docentes se ven en un continuo pulso con los padres, en el que se sienten desautorizados y enjuiciados.

Por otra parte, los profesores, en general, coinciden en señalar que las barreras para el desarrollo normal de la enseñanza, son los problemas de conductas, el desinterés de los alumnos, el fracaso escolar y la falta de implicación de las familias. Estas dificultades del profesorado, sobre todo en educación secundaria, en su adaptación al modelo educativo inclusivo de la LOGSE, LOCE o LOE, que tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

Este modelo educativo basado en la comprensividad y en la escolarización generalizada hasta los dieciséis años, ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de reformar la formación inicial de los docentes. Esteve (2003) manifiesta que esta cuestión se está proyectando en la división de posturas en los claustros de profesores, originando la aparición de una conflictividad profesional, que dificultan la materialización de proyectos con marcado carácter educativo e integrador.

En este sentido y con relación con nuestra investigación, nos centraremos en la prioridad de mejorar la formación permanente de los profesores y reforzar su moral. Es necesario tener en cuenta que los docentes, y en especial los profesores de secundaria, están haciendo frente a la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, en un modelo de enseñanza inclusiva, y a los cambios tecnológicos y sociales que se están produciendo.

En la celebración del *Día Mundial de los Docentes*⁸⁸ en el año 2005, cuyo lema era: “*Docentes de calidad para una educación de calidad. ¡Formación, la fuerza docente!*”, se consideraba que el futuro de la educación pasa por mejorar la categoría de los docentes. Ya no basta con afirmar que los alumnos están escolarizados. Para ofertar calidad, es necesario de manera inexcusable, mayores recursos y medios a la formación del profesorado. No podemos exigir a los profesores que solucionen todos los problemas educativos y acepten todos los retos sin facilitarles la necesaria formación.

La profesión docente está pasando por unos momentos de baja autoestima, son muchos los docentes que padecen el síndrome de desgaste profesional. El mayor reto de la enseñanza es considerar la educación escolar, de modo que los conocimientos, los afectos y los comportamientos que allí se producen y se transmiten, tengan relevancia para los alumnos. Para ello, es muy importante que conecten sus conocimientos con los nuevos saberes y competencias que exige esta nueva sociedad de la información y la comunicación.

⁸⁸ En 1993, la Internacional de Educación y la UNESCO, declararon el 5 de octubre Día Mundial de los Docentes, como homenaje al papel central que el profesorado representa en la educación.

Carmen Maestro Martín (2005)⁸⁹ considera que si queremos lo mejor para nuestros alumnos, tenemos que estar dispuestos a exigir y ofrecer también lo mejor al profesorado. Nuestro sistema educativo necesita de un profesorado formado, comprometido con el progreso educativo de sus alumnos, valorado por la sociedad y en el que se confíe realmente.

La profunda transformación de las sociedades desarrolladas, está generando graves problemas en la institución escolar, dado que se le exige la prestación de nuevas demandas sociales. Actualmente, además de las tradicionales funciones de instruir y educar a los escolares, se requiere de la escuela nuevas funciones. De ahí el creciente malestar del profesorado y la degradación del sistema escolar

Para afrontar esta situación, Marchesi (2006) considera necesario formar a los profesores para conseguir que sus alumnos se interesen por aprender, por conectarlos con sus experiencias y para favorecer tanto la ampliación de los conocimientos, como el desarrollo afectivo, social y moral.

La gran mayoría de los programas de formación inicial del profesorado de secundaria, poco tienen que ver con las competencias que los profesores necesitan. Marchesi demanda un nuevo sistema que conecte la formación inicial y la selección de los profesores, mediante un postgrado para la preparación inicial del profesorado de secundaria; posteriormente, una prueba selectiva inicial para aspirante a profesor; y por último, un curso teórico-práctico, de carácter selectivo de uno o dos años de duración.

Desde esta visión, Marchesi considera necesario una nueva regulación de la profesión docente que asegure un desarrollo profesional, basado en la formación, en la valoración de la práctica docente, la innovación, la dedicación a los alumnos y el trabajo en equipo.

⁸⁹ Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en una entrevista que se le hace en ESCUELA ESPAÑOLA, 13 DE OCTUBRE 2005, Nº 3689 P.23. Actualmente es Presidenta del Consejo Escolar del Estado (2008).

La formación permanente del profesorado, ha pasado de la nada, a una multitud de cursos, diversidad de ofertas, de actividades, etc., y que ahora es el momento de reflexión, para poder enfocar las nuevas capacitaciones docentes. Destacando entre ellas, las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas.

Por ello, Pérez Gómez (2007), considera que la formación permanente o conocimiento profesional del docente, debe permanecer en estado de continua evolución y perfeccionamiento por una triple exigencia:

- A) El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, base del currículo escolar.
- B) En segundo lugar, por la evolución también acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, instituciones y formas de organización de la convivencia, modos de producción, etc., que se reflejan en el cambio inevitable de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos.
- C) Por último, el desarrollo continuo del conocimiento propiamente profesional del docente, de carácter pedagógico, que les capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrollan.

Es interesante destacar el estudio desarrollado por la OCDE durante el curso 2007-2008, el primer ciclo del proyecto TALIS⁹⁴ (Teaching and Learning Internacional Survey), estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje, con el propósito de ofrecer una perspectiva internacional comparativa sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar las diferencias en los resultados educativos que PISA ha revelado.

⁹⁴ <http://www.feteugt.es/data/images/2009/Comunicacion/variros/COMinformeTALIS.pdf>

El estudio recoge información sobre la formación inicial y permanente, la práctica docente y el reconocimiento de las buenas prácticas en la carrera docente o, entre otros aspectos, los modelos de liderazgo escolar.

La información proporcionada se basa en una encuesta de opinión realizada a 90.000 profesores de 23 países. En España han sido encuestados 4.000 profesores de Educación Secundaria de 200 centros educativos de todo el territorio nacional. El informe TALIS revela que hay aspectos de nuestro sistema educativo en los que estamos muy por encima de la media de la OCDE y otros en los que debemos mejorar. Con todo, TALIS debe considerarse una herramienta más para mejorar nuestro modelo educativo.

Los profesores de Educación Secundaria están mejor formados que los de otros países europeos, según concluye TALIS, que refleja una cifra muy superior a la media. A pesar de que los profesores españoles cuentan con una formación científica inicial de las más elevadas, tienen carencias en lo que a formación pedagógica se refiere. En este sentido, esta deficiencia se va a solucionar con el nuevo Máster de Profesorado de Secundaria, que proveerá a los docentes de la necesaria cualificación pedagógica para la tarea docente, que trataremos en el siguiente apartado de esta investigación.

España posee la cota más alta en formación continua, el 89% de los profesores encuestados participan en acciones de formación y que, además, el 55% de los docentes demandan más formación de la que reciben, especialmente en el uso de tecnologías de información y comunicación o en cómo responder a las necesidades específicas de un tipo de alumnado.

Además, se señala la falta de incentivos y el mal comportamiento en las aulas, como los dos elementos fundamentales que dificultan la labor pedagógica de los profesores de ESO en los países estudiados. Tres de cada cuatro profesores consultados sienten que les faltan incentivos para mejorar la calidad de su trabajo, mientras que las

aulas de tres de cada cinco centros escolares se ven alteradas por el mal comportamiento de los alumnos.

Cuando se pregunta a los directores de los centros por los principales problemas que afectan a la calidad de la enseñanza, señalan el absentismo, llegar tarde a la escuela y la falta de preparación de los docentes. En el caso de España, los directores consideran que los profesores carecen de la preparación pedagógica necesaria para atender las necesidades de los alumnos.

Por último, Gómez Llorente (2008) considera que las nuevas demandas que recaen sobre la institución escolar la podemos clasificar en tres tipos:

- a) Científico-tecnológicas
- b) Humanísticas
- c) Político-sociales

a) Demandas científico-tecnológicas: La necesaria actualización de los currículos, así como en el orden de la cualificación profesional, al diseño de las oportunas especialidades, que se derivan de la diversificación fluctuante del mercado de trabajo.

b) Demandas humanísticas: Nos referimos al tipo de valores cuya transmisión se encomienda a la escuela, considerando que forma alumnos cuya vida va a desenvolverse en una sociedad de consumo, en una sociedad multicultural y abierta.

Una sociedad cuyos avances tecnológicos tienden a reducir la cantidad de trabajo humano necesario, lo que incrementará el ocio, haciendo precisa la formación humana adecuada para que ese ocio sea fecundo y no destructivo de la naturaleza y del orden social.

c) Las demandas político-sociales: Son aquellas funciones de la escuela que en mayor grado impactan sobre la cuestión de los nuevos perfiles profesionales, que han de contribuir a la educación participando en la actividad de los centros escolares.

Estas nuevas demandas sociales requieren una formación inicial y permanente del profesorado, que den respuestas, entre otros, a la multiculturalidad, al bilingüismo, a las tecnologías de la información y comunicación y a la resolución de conflictos en el aula.

La educación no es sólo instrucción, sino que debe ser entendida como un proceso que ayude a pensar, a entender el mundo y a desarrollar el conocimiento, y, por otro, debe impulsar a una convivencia, basada en el respeto y la solidaridad.

La sociedad actual no reclama tanto poseer muchos conocimientos sino desarrollar habilidades que sirvan a la persona para desenvolverse, ante la globalización y la comunicación. Pero aún así, el papel del profesorado ya no será el de seleccionador y transmisor de conocimientos y valores, sino que deberá ocuparse de formar mentes reflexivas. Tal es así, que los organismos internacionales consideran que la educación debe apoyarse en nuevos aspectos que fomenten el aprendizaje. En los informes como el “*Aprender a ser*” dirigido por Faure, ya se propugnaba la realización de modificaciones en los sistemas educativos para facilitar el desarrollo armónico de todos los elementos del proceso educativo: conocimientos, comprensión, actitudes y aptitudes.

4.3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE MELILLA

La formación del profesorado es uno de los principales factores de calidad del sistema educativo y en Melilla se han ido dando importantes pasos, con el objetivo de mejorar la oferta educativa, la práctica profesional y la resolución de los problemas que los centros puedan tener en los aspectos curriculares y organizativos.

Uno de los objetivos de la Reforma educativa que se comenzó a implantar en Melilla a finales de los años 80 de la década anterior, con la implantación de la LOGSE, ha sido la formación de los profesores para conseguir una enseñanza de mayor calidad, por considerar que no es posible una práctica docente actualizada y satisfactoria, sin un profesorado motivado y con posibilidades de actualización permanente y de promoción profesional.

La Reforma exigía un profesorado cualificado al que se le otorgaba un papel relevante, como el participar en la elaboración del Proyectos Curriculares y en los Proyectos Educativos. También debían proporcionar a sus alumnos una atención individualizada, atendiendo sus intereses y necesidades, y a su desarrollo integral, sin limitaciones derivadas de factores de discriminación por razones de nacimiento, sexo o raza.

La formación del profesorado, comenzó a considerarse no sólo como una necesidad social, sino también como un derecho de los docentes. La LOGSE consideraba la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, reconocido posteriormente en la LOCE, y en la LOE-

Se consideraba la formación permanente como una oportunidad de mejora para el ejercicio profesional. La realización de actividades de formación tenía repercusión, tanto en su carrera profesional como méritos en concursos, como en la mejora de sus retribuciones (sexenios).

El modelo de formación permanente establecido en Melilla aconsejaba la diversificación de estrategias y modalidades formativas, en los diversos Planes de Formación diseñados, de forma que respondiese a las necesidades del profesorado, planificándose una amplia gama de actividades formativas que garantizaban una oferta diversificada.

Las actividades formativas realizadas respondían al criterio de dar continuidad a los itinerarios formativos. La idea fundamental era de ir sustituyendo paulatinamente la formación aislada e individual del profesorado por la formación contextualizada en el propio centro, claustro, ciclo o departamento.

Los Planes de Formación del Profesorado diseñado por la Comisión Provincial de Formación, tenían como objetivo fundamental atender las necesidades de formación manifestada por el profesorado, y las demandas que las reformas del sistema educativo planteaban.

El número de actividades formativas propuestas en los diversos Planes Provinciales de Formación, distribuida por áreas, que desde que se comenzó a planificar la formación en el curso 1992/93 hasta el cursos 2007/08, tema desarrollado en la segunda parte de esta investigación, ha sido amplia y variada, que ha permitido a los docentes tener la oportunidad de formarse, en las diversas áreas o en las nuevas demandas que se les exigen. Así, el 14,06 % de actividades desarrolladas, se relacionan con el campo de las nuevas tecnologías; el 10,30 % están relacionadas con las teorías y prácticas educativas; el 9,33 % abarcan la dirección y gestión de centros, y el 8,73% se dedican a los temas transversales del currículo. El resto de las actividades están relacionadas con las diversas áreas del currículo.

Si tenemos en cuenta las modalidades formativas desarrolladas, son los cursos de formación, la modalidad predominante, el 54,42 %, seguida de los Grupos de Trabajo con un 23,27 % y los Seminarios con un 17,09 %, otras dos ofertas mayoritarias. En este sentido recordamos que el Ministerio de Educación siempre ha

recomendado que se potencie la formación en los propios centros, bien a través de Grupos de trabajo y Seminarios, o con Proyectos de Formación en Centros.

Ante estos resultados, consideramos que los docentes de Melilla han realizado un esfuerzo importante en su formación permanente, para garantizar su actualización científica y didáctica y poder ofertar una educación de mayor calidad. Ha sabido acompañar a estos cambios y responder a los nuevos retos, como la generalización de la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años, a la concentración del fenómeno de inmigración, al cambio tecnológico, etc.

La formación permanente desarrollada ha tenido la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios constantes de la sociedad y garantizar su calidad. La formación del profesorado debe continuar siendo abierta, sensible a las demandas sociales, permeable a la sociedad y debe conseguir la máxima colaboración con instituciones de prestigio, como es la Universidad de Granada.

La educación en estos momentos, exige una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo y comprometida con los objetivos educativos convergentes de la Unión Europea. Las ofertas de formación dirigidas al profesorado, deben seguir estando organizadas de acuerdo con unos criterios previamente establecido y consensuados por parte de los agentes que se ocupen de la formación del profesorado -la Comisión Provincial de Formación del Profesorado-.

El Centro de Profesores y Recursos, debe seguir siendo punto de encuentro de docentes y continuar siendo el instrumento que estimule a la profesión y a dignificarla. Es fundamental seguir potenciando la formación del profesorado y la investigación educativa, elementos claves para paliar el abandono y el fracaso escolar de nuestras centros educativos.

En el estudio de la valoración de la formación permanente recibida, del profesorado no universitario de Melilla, realizado en la tercera parte de esta investigación, se ha puesto de manifiesto a través de la aplicación de un cuestionario de valoración, las expectativas del profesorado ante la formación y las entidades que la organizan, la valoración de la formación recibida y las modalidades formativas y las necesidades de formación que demandan.

Podemos considerar que el posicionamiento del profesorado de Melilla es favorable a la formación permanente, al considerarla necesaria para su profesión y porque mejora su práctica en el aula y sus competencias profesionales. La valoración de la formación que han recibido la consideran satisfactoria, por haber actualizado sus conocimientos, mejorado sus prácticas docentes y sus competencias profesionales. También el Centro de Profesores y Recursos es valorado como institución, por contribuir a mejorar su formación como docente.

La formación recibida en los nuevos temas de la Reforma educativa (LOGSE), lo valoran positivamente, en niveles medios, como han sido los temas de secuenciación y organización de contenidos, tratamiento de temas transversales, atención a la diversidad, tutoría y orientación, procedimiento y estrategias de evaluación.

Las modalidades formativas organizadas, las valoran alto, como los proyectos de innovación o formación en centros, los grupos de trabajo o seminarios, los cursos de corta duración y la asistencia a jornadas.

Es necesario destacar que son los docentes principiantes los que manifiestan mayores dificultades formativas cuando acceden a la enseñanza, en especial los profesores de secundaria, constatando la necesaria transformación de los actuales programas de formación inicial del profesorado.

El profesorado de Melilla sigue demandado formación en aspectos relacionados con la problemática docente y con contenidos prácticos, en temas de atención a la diversidad, como motivar y estimular el aprendizaje, la convivencia escolar, fomentar hábitos de estudio, y cómo dirigir el aprendizaje. Es necesario también, potenciar el desarrollo de programas de formación sobre técnicas de aprovechamiento del potencial de los alumnos, así como técnicas de diagnóstico precoz de dificultades, atención educativa y seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono temprano.

Los docentes melillenses coinciden con el pensamiento del colectivo del profesorado, de considerar la formación permanente como una necesidad de la profesión docente. Por último, hay que considerar sus actitudes hacia el cambio, que siempre es preciso acometer cuando se trata de potenciar la calidad de la educación. El profesorado tiene que seguir estando implicado en su proceso de formación.

4.4. PROSPECTIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las transformaciones sociales vividas en estas últimas décadas del siglo XX, han supuesto profundos cambios en los sistemas educativos. Sin embargo, nuestros sistemas de formación de profesores no han sabido responder a los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento, cuya exigencia de mayores niveles de educación para la población, junto a la llegada masiva de inmigrantes, han supuesto una enorme diversificación de la población escolar.

El gran desafío es formar a nuestros docentes para ofrecer una educación de calidad, a través de la diversidad social, cultural y lingüística. Para ello, se hace necesario reformar la formación inicial del profesorado, porque se sigue formando para un sistema educativo que ya no existe, condenando a nuestros profesores a un proceso de aprendizaje por ensayo y error, siendo la atención a la diversidad del alumnado su principal problema.

Los profundos cambios sociales registrados en estas últimas décadas, exigen una remodelación del papel del profesor y la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación de profesores a las nuevas demandas del sistema educativo, que tienen la responsabilidad social de preparar a sus alumnos para insertarlos en la sociedad.

La formación del profesorado de primaria y secundaria es una cuestión de permanente actualidad. Si admitimos que los profesores han de preparar a las jóvenes generaciones para una sociedad cambiante, supone que la formación del profesorado no puede permanecer invariable con el paso del tiempo. Es necesaria una formación acorde con estas exigencias de este nuevo milenio, que no son las del siglo pasado, afrontando los nuevos retos en una sociedad crecientemente diversificada y desigual.

Al profesorado, se le viene exigiendo por parte de la sociedad, que oriente y organice el proceso de aprendizaje, y a la vez, que compruebe sus resultados.

Husen (1981) considera que las demandas formuladas a los profesores en términos de objetivos, que se suponen que han de alcanzar con sus alumnos, son aterradoras.

Se les presuponen transmisores de ciertas competencias cognitivas, pero el repertorio de objetivos que se les exigen son muy extensos, como el gusto estético, los valores morales, la responsabilidad, la iniciativa, la cooperación, custodia de menores, socialización, etc. Los objetivos se han ensanchado bastantes, pero sin tener en cuenta los medios y los recursos para alcanzarlos, por ello el profesorado se siente frustrado.

La formación del profesorado constituye el factor determinante para que el sistema educativo alcance cotas de satisfacción de calidad. En la reforma del sistema educativo en la que estamos inmersos, se contempla también la reforma de la formación inicial del profesorado y se establecen los mecanismos para la estimulación y el perfeccionamiento del profesorado.

Se considera que la formación del profesorado está atravesando una crisis de identidad, manifestada en la reconceptualización de las funciones de las instituciones formativas. Preparar a los profesores como profesionales de la enseñanza, significa en primer lugar, que ha llegado el momento en que el servicio social de la educación exija de las personas que lo prestan, unas competencias específicas que sólo pueden adquirirse mediante un proceso altamente especializado, pautado y racionalizado (De la Orden, 1982).

La importancia de la formación inicial queda patente en la medida que seleccione, proporcione las bases cognoscitivas y las destrezas técnicas necesarias para incorporarse a un puesto laboral; y esto se ha de lograr, al tiempo que se deja abierto el camino para la actualización y formación permanente (Sarramona, 1988).

En el documento “*Formación Permanente del Profesorado 1998-99*”⁹⁵ elaborado por el MEC, se sugirieron una serie de propuestas que permitían poder elaborar un programa para el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado.

Estas propuestas proporcionaban un marco teórico que contemplaba una nueva perspectiva sobre la importancia de la función del profesor en la sociedad actual, como es una nueva mirada a las influencias que ejercen los valores del profesor en su toma de decisiones.

Se consideraban una serie de aspectos fundamentales que se debe de tener en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado:

- Los profesores desarrollan su práctica docente de manera reflexiva.
- Las decisiones de estos profesores están influidas por su sistema de valores y por los resultados que esperan obtener en sus alumnos.
- Los profesores experimentados reflexionan sobre sus métodos, poseen un repertorio de competencias, de habilidades, un bagaje de conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza, y asumen responsabilidades profesionales también fuera del aula.
- Los profesores se desarrollan a lo largo de su acción docente; amplían su repertorio de competencias y profundizan en sus conocimientos y experiencia a la vez que desarrollan su capacidad para asumir responsabilidades en el centro y no sólo en el aula.
- El desarrollo de los profesores se halla bajo la influencia de la cultura del centro educativo.
- La responsabilidad personal de estos profesores con respecto al desarrollo de su carrera profesional es independiente de si existen condiciones favorables o desfavorables en el centro en el que trabajan.

⁹⁵ Elaborado por la Subdirección General de Formación del Profesorado

En su desarrollo profesional el docente recibe la influencia de cinco elementos principales:

1. Valores del profesor.
2. Resultados de alumnos.
3. Conocimientos del profesor.
4. Responsabilidades.
5. Cultura del centro.

En el citado documento del MEC “*Formación Permanente del Profesorado 1998-99*”, se consideraba que la función docente está enmarcada en seis aspectos básicos que permiten afianzar el ejercicio de la enseñanza:

- a) Todas las personas son capaces de aprender, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, raciales, étnicas, sexo, físicas o económicas. Podrán existir variaciones con respecto a la cantidad y a la calidad de lo que puede aprender cada alumno, pero todos pueden y deben aprender.
- b) Los profesores influyen en sus alumnos, en la cultura de sus centros y en la vitalidad de la profesión.
- c) El desarrollo como profesor exige investigación y reflexión, aspectos básicos para ampliar conocimientos, conocer mejor los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.
- d) El profesor es un modelo de ciudadano culto, que posee conocimientos que aplica y pone al alcance de sus alumnos empleando muy diversos métodos.
- e) Aprender es una responsabilidad para toda la vida, el profesorado tiene la responsabilidad de mantenerse al día, integrando en su formación los nuevos conocimientos adquiridos.

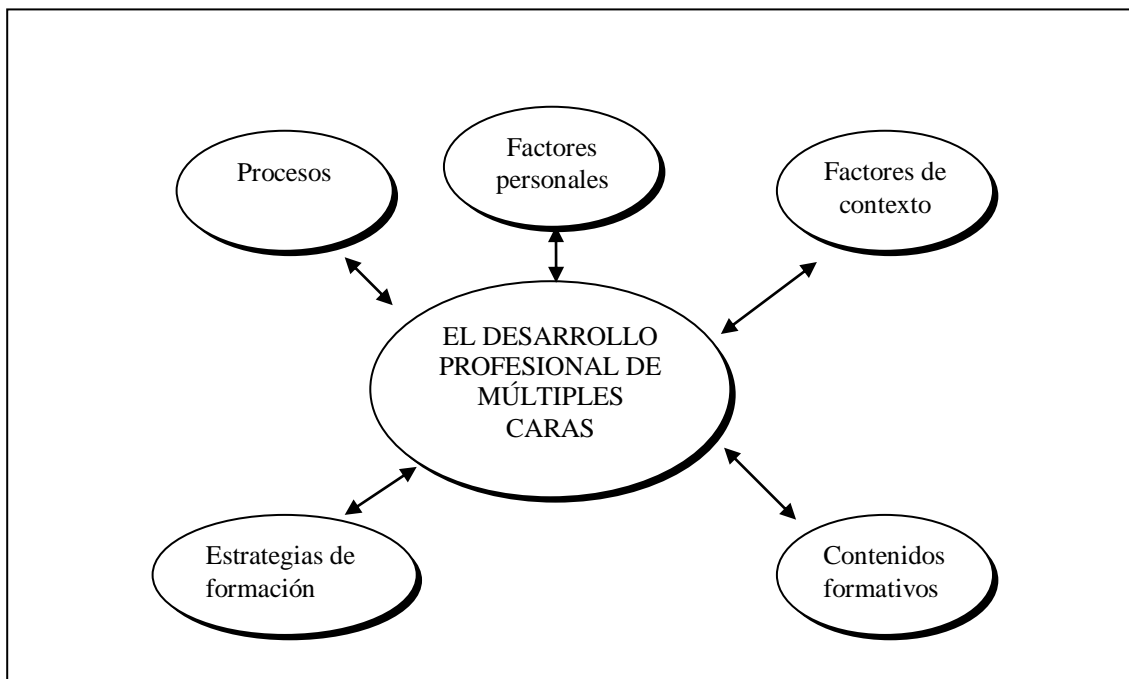
- f) El trabajo en equipo, la colaboración entre los docentes crea mayor productividad, conocimientos, cohesión y relaciones interpersonales. Gracias a esta colaboración se obtienen mejores resultados con los alumnos.

Por otra parte, el profesor Escudero (1998) considera la formación permanente del profesorado como desarrollo profesional. Reflexión que le lleva hacia una nueva visión de la formación como proceso y actividades de permanente acompañamiento a la función docente, cercana y sensible al contexto de trabajo y a las necesidades del profesorado, sin menoscabo de un equilibrio razonable con las prioridades del sistema escolar.

Por ello, el desarrollo profesional del profesorado deber ir más allá de una serie de yuxtapuestas actividades formativas o actuaciones aisladas y escasamente articuladas entre sí. El desarrollo profesional lleva a considerar la formación permanente como la conjugación de una serie combinada de múltiples factores, dimensiones y escenarios.

Escudero nos aporta un modelo propuesto por Day⁹⁶ para poner de manifiesto un marco que identifica diversas facetas y dimensiones.

⁹⁶ Tomado de ESCUDERO, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado, *Revista de Educación*, nº 317, p.19.



En este modelo, la formación del profesorado implica una serie de procesos diversos de aprendizajes, desde el análisis y reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico.

A su vez la formación, debe estar diseñada en relación interactiva con una serie de factores personales como las necesidades particulares, así como otras de carácter colegiado y contextual (cultura de los propios centros).

Day considera que la formación debe configurarse sobre un conjunto de contenidos formativos centrados en la enseñanza y el aprendizaje, hasta otros de carácter organizativo, profesional y personal.

En el modelo se considera que las estrategias formativas deben ser lo suficientemente diversificadas (cursos cortos o de larga duración, grupos de trabajo, seminarios, etc.), en función de los objetivos y contenidos, de los procesos, los profesores, los itinerarios formativos, etc.

Escudero (1998) plantea que el mensaje que se desprende de este modelo formativo es nítido, el desarrollo profesional no puede reducirse a estrategias aisladas, como sólo a través de cursos, o grupos de trabajo entre iguales, etc. Los procesos implicados en el aprendizaje profesional son mucho más complejos que la mera asistencia y recepción de la información en cursos.

Los docentes para el correcto desempeño de sus funciones, deben poseer unas determinadas competencias, es decir un conjunto de comportamientos observables que tienen que adoptar para llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, y alcanzar la eficacia debida. Las competencias se traducen en comportamientos observables en el ejercicio de sus funciones y, promueven el éxito profesional en su labor docente.

Estas conductas implican:

- Utilización de conocimientos.
- Realización de habilidades.
- Implicación de actitudes.

En este sentido, cualquier profesor para desarrollar su función con los requisitos de calidad y eficacia exigible, debe poseer unos conocimientos (*saber*). Los conocimientos profesionales teóricos precisos, aportan la base conceptual adecuada para conocer y entender. También son importantes para la práctica diaria las habilidades o destrezas (*saber hacer*), que suponen la aplicación de los conocimientos. Por último, es necesaria una actitud adecuada, una predisposición que promueva las ganas de trabajar con esfuerzo y calidad (*saber hacer bien*).

Este ideal de competencial servirá de referencia ideal, para poder compararse personalmente conociendo la situación en que se encuentra en relación con las competencia ideales y definir sus necesidades de formación.

En el estudio editado por la red Eurydice⁹⁷ -Red Europea de Información Educativa- en cuanto informes sucesivos de 2002 y 2003 sobre la profesión docente, se articula un análisis de la formación inicial en los países europeos en relación con los nuevos campos de competencia profesional, que se definen como indispensable para el desempeño profesional de la docencia.

Las cinco competencias profesionales consideradas son:

- * Dominio de la enseñanza asistida por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- * Competencia de gestión y administración.
- * Habilidades para el apoyo a jóvenes con necesidades específicas e inmigrantes.
- * Destrezas de comunicación con el alumnado.
- * Capacidad para la gestión de los comportamientos.

Algunos países del ámbito europeo han avanzado en esta última década hacia la clara inclusión de todas estas competencias específicas en la formación inicial de sus docentes.

En la celebración del Día Mundial de los Docentes⁹⁸ del año 2005, cuyo lema era “*Docentes de calidad para una educación de calidad. ¡Formación, la fuerza docente!*” y coincidiendo con el debate de la Ley Orgánica de Educación, la Internacional de la Educación y la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza, realizaron una declaración conjunta, en la que consideraron que hoy en día, existe un consenso sobre la necesidad de una educación para todos los niños y jóvenes de todos los países, por ser un derecho humano fundamental.

⁹⁷ <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

⁹⁸ La Internacional de Educación y la UNESCO en 1993, declararon el 5 de octubre Día Mundial de los Docentes, como homenaje al papel del profesorado que representa en la educación.

Reconocen que la educación para todos es una de las claves esenciales para la futura prosperidad y bienestar de la sociedad. Pero no basta con crear plazas, o con colocar a una persona, por mucha voluntad que posea delante de un grupo de niños o jóvenes y llamarle «profesor» o «profesora», si dicha persona carece de la necesaria formación. Una educación de calidad requiere docentes de calidad.

En la declaración conjunta se consideraba que los docentes de calidad no aparecen de la nada, deben recibir una preparación y una formación, para “*la más noble de las profesiones*”. Significa ofertar una formación inicial de calidad que proporcione a los futuros docentes, tanto los conocimientos académicos como las experiencias en métodos pedagógicos.

El respeto por el derecho a la educación de calidad e invertir en las personas, son las claves para construir sistemas educativos eficientes. La inversión en la formación es fundamental para el desarrollo de una fuerza docente, y para la auténtica prestación de una educación de calidad para todos.

En todos los niveles de la enseñanza, los docentes deben conocer su materia en profundidad, y saber cómo enseñarla. Por encima de todo, su misión consiste en desarrollar el potencial de los niños y jóvenes como seres humanos, fomentar las oportunidades para todos, sin discriminación, ayudarles a convertirse en ciudadanos capaces de desempeñar una labor significativa en sus comunidades locales, en sus naciones o en el mundo.

En este sentido, la docencia y la profesionalidad de los docentes es algo profundamente ético. Aprender la ética de la profesión, forma parte de la preparación a la enseñanza. La profesionalidad se basa en competencias, como trabajar en equipo de docentes, seguimiento con los padres, participación en la organización y dirección de centros educativos, etc. Los profesores principiantes deben tener la oportunidad de aprender la práctica docente junto a compañeros con experiencia.

En este mundo sujeto a rápidas transformaciones, los docentes deben poder recibir una formación continua, factor esencial para su desarrollo profesional durante los años siguientes a su contratación.

Es necesario que se invierta en futuro, que se apoyen e incentiven la labor docente, que se planifique una formación inicial, acorde a los retos de la sociedad moderna, y una formación permanente, que contribuya a su desarrollo profesional y que ilusiones al profesorado por el papel que realiza.

El reconocimiento social de cualquier profesión, va a depender siempre del nivel de cualificación exigido a quienes la practican (Esteve, 2004). La profesión docente no es una excepción, los países europeos están adoptando medidas para mejorar la aptitud profesional de los profesores y mejorar su nivel de estudios requeridos para ser profesor. Éste es el objetivo de las reformas emprendidas en Europa, mejorar la formación inicial del profesorado para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Es incomprensible que se hayan puesto en marcha en España varias reformas educativas, y no se haya atendido la formación de los profesionales que deben llevarlas a cabo. La reforma no se hace en los despachos ministeriales, ni en las salas de investigación de los expertos. La reforma se hace en los centros, en las aulas, por eso es preciso revisar los planes de formación inicial de los docentes (Santos Guerra, 2005).⁹⁹

⁹⁹ http://www.stecyl.es/Prensa/050907_LOE_Entrevista_MA_SANTOS_GUERRA.htm

La preparación y formación del docente, tanto inicial como durante el ejercicio de su profesión, deben integrar las políticas educativas, basadas en el diálogo entre las Administraciones educativas y las instituciones de formación del profesorado. Las instituciones universitarias disponen de una amplia autonomía en el diseño y organización del currículo y pueden responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio (Esteve, 2006).

La mayoría de los países europeos disponen de una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones. A raíz de la Declaración de Bolonia¹⁰⁰ para la Convergencia Europea de la Educación Superior de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), vino a significar un compromiso de crear un espacio común para la educación superior en Europa, con el fin de homologar titulaciones universitarias y, sobre todo, competencias profesionales de los nuevos titulados. Bolonia supone una revisión de la calidad de la enseñanza y facilitará la circulación de estudiantes entre universidades.

En un plazo de diez años, todas las universidades de los países firmantes tienen que tener los planes de estudios adaptados para cubrir todas las necesidades impuestas por la Declaración.

A su vez, con motivo de la adecuación de titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior, en el diagnóstico de los programas de formación inicial del profesorado, se manifiesta que existe un acuerdo generalizado sobre su insuficiencia para provocar el desarrollo de las complejas competencias profesionales.

¹⁰⁰ La Declaración de Bolonia para la Convergencia Europea de la Educación Superior, firmada en dicha ciudad italiana en 1999 por los ministros de Educación de los entonces, quince países miembros de la Unión Europea.

Teniendo en cuenta, la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción de la Declaración de Bolonia y la consiguiente interacción operada entre tales sistemas, por las diversas normativas nacionales promulgadas, se han dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

Una confluencia de recomendaciones de la Declaración de Bolonia, por alcanzar la movilidad sin fronteras de alumnos, de docentes e investigadores universitarios, además de la convalidación real de las titulaciones a partir de 2010, fecha en que despegó el Espacio Europeo de Educación Superior, dando lugar a que la convergencia universitaria con Europa sea ya una realidad.

El sistema español había dado pasos hacia la convergencia, mediante la adopción sucesiva de normativas puntuales, pero adolecía del adecuado marco legal que de un modo global, sustentara con garantías la nueva construcción. Para ello, se promulgó una nueva Ley (2007)¹⁰¹, que modifica a la Ley Orgánica de Universidades (2001), y sienta las bases para realizar una profunda modernización de la Universidad española.

Así, en el nuevo título VI de la Ley se establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales, que permiten reorientar el citado proceso de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

¹⁰¹ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE 13 de abril).

Posteriormente, se ha publicado una nueva norma, el R.D. (2007)¹⁰² por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En este decreto se profundiza en la autonomía universitaria, de modo que serán las propias Universidades las que creen y propongan, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era de obligado cumplimiento

En el decreto, se adoptan una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre las que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales, como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación.

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, centrando el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de la vida.

Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deberán reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Este modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria. Como tal proyecto, para su aprobación se requerirá la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

¹⁰² Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE del 30 de octubre).

Los planes de estudios deberán tener como objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se hace énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), siendo una de las medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en las titulaciones oficiales de grado y de postgrado.

Así se define en el R.D. (2003)¹⁰³ por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, como la unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

Este sistema se ha generalizado a partir de los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus, facilitando las equivalencias y el reconocimiento de estudios realizados en otros países. Asimismo, su implantación ha sido recomendada en las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001)¹⁰⁴.

¹⁰³ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE de 18 de septiembre).

¹⁰⁴ Declaración de Praga 2001 “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece:

- Los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos.
- Facilita el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento de los estudios cursados.
- Incrementa la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.
- Fomenta el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea.

Por otra parte, se tendrán que establecer las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, que acrediten la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

La posibilidad de introducir prácticas externas refuerzan el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados, enriqueciendo su formación en las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

La Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, presentó en noviembre del 2007 al Consejo de Universidades, el proyecto que modificará las enseñanzas iniciales que tendrán que aprender los futuros docentes, con el fin de ampliar y mejorar la formación inicial de los docentes, una vez aprobada la LOE y aprovechando las posibilidades que ofrece la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior.

En consonancia con el proceso de Bolonia y con el anterior R.D. 1393/2007¹⁰⁵ por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Consejo de Ministros del 14 de diciembre de 2007, adoptó un acuerdo por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Profesor de Secundaria.

Se han publicado tres Resoluciones (2007)¹⁰⁶ de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, en donde se aprobaban los tres acuerdos por los que se regulan, conforme a la Ley Orgánica de Educación, las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios dirigidos a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de maestro en Educación Infantil, maestro en Educación Primaria y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y Deportivas.

Estos acuerdos permiten ampliar y mejorar la formación inicial de los docentes, aprovechando las posibilidades que ofrece la adaptación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior y la creación de los títulos de grado universitario y de máster oficial.

¹⁰⁵ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE del 30 de octubre).

¹⁰⁶ Resoluciones de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y Deportivas (BOE de 21 de diciembre).

Tras la adopción de estos acuerdos, el Ministerio de Educación ha publicado y desarrollado las órdenes ¹⁰⁷, por las que se fijan los contenidos mínimos y objetivos de las enseñanzas, lo que permitirá a las Universidades desarrollar los planes de estudio. Los nuevos títulos vienen a sustituir a las diplomaturas y licenciaturas y se estructuran en tres nuevos ciclos: grado, máster y doctor.

Desde que se aprobó la Ley General de Educación de 1970, posteriormente la LOGSE, que convirtió en obligatoria la enseñanza secundaria, no se ha diseñado y propuesto un nuevo plan para la formación inicial del profesorado, hasta ahora.

¹⁰⁷ REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 de enero de 2007) que deberán formar parte del currículo que las distintas Administraciones educativas definan para esta etapa del sistema.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE 8 de diciembre de 2006) que deberán formar parte del currículo que las distintas Administraciones educativas definan para esta etapa del sistema.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 5 de enero de 2007) que deberán formar parte del currículo que las distintas Administraciones educativas definan para esta etapa del sistema.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 6 de noviembre de 2007) y concreta la relación de materias de sus diferentes modalidades, que deberán formar parte del currículo que las distintas Administraciones educativas definan para esta etapa del sistema.

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. (BOE 5 de enero de 2008).

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. (BOE 20 de julio de 2007).

ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. (BOE 21 de enero de 2007).

ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato. (BOE 11 de junio de 2008).

También, se han publicado las órdenes¹⁰⁸ de los Grados de maestro de Infantil y Primaria y el Máster para los profesiones docentes del resto de enseñanzas regulada en la LOE. En la LOE¹⁰⁹ establece las funciones del profesorado de las distintas enseñanzas que se regulan en ella, así como sus respectivas condiciones de titulación y formación pedagógica y didáctica.

Los nuevos planes de estudio conllevan una formación teórica y práctica más exigente, con el objetivo de mejorar la calidad y la excelencia del profesorado. Los futuros maestros de Educación Infantil o Primaria cursarán títulos de **grado** de cuatro años (240 créditos), uno más que en la normativa actual, con lo que se da respuesta a una vieja aspiración del Magisterio.

Por su parte, los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas deberán obtener la titulación de graduado universitario y cursar un máster oficial específico de un año de duración (60 créditos europeos).

Entre las condiciones que se exigen para acceder a este máster figura el dominio de una lengua extranjera. Además, el 80% de la enseñanza será presencial y los alumnos deberán realizar prácticas.

¹⁰⁸ ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007).

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29 de diciembre de 2007).

¹⁰⁹ Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (B.O.E. 04-05-06), establece entre los artículos del nº 91 y 99 las funciones del profesorado de las distintas enseñanzas que se regulan en ella, así como sus respectivas condiciones de titulación y formación pedagógica y didáctica. En la disposición adicional séptima, a su vez, se especifican las funciones de los diferentes cuerpos en los que se ordena la función pública docente.

La pretensión que se tiene es que los que deseen dedicarse a la enseñanza tengan una mejor formación. Todo ello, gracias a ciertas exigencias, como el conocimiento de un idioma extranjero o el uso de las nuevas tecnologías relacionadas con la educación.

La diplomatura de Magisterio, que hasta ahora tenía una duración de tres años, se convertirá en un Grado de cuatro años de duración (lo que suponen 240 créditos europeos, de entre 23 y 30 horas lectivos cada uno). Además tendrán que acreditar que poseen un nivel A2 de conocimiento de idioma extranjero (nivel básico) en el Marco Común Europeo para las Lenguas.

Los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato, estudiarán un Máster y tendrán que poseer un grado superior de conocimiento de idioma extranjero, el B1 (nivel intermedio).

El aumento del tiempo dedicado a las prácticas que los futuros maestros de Infantil o de Primaria, recién salidos de las facultades de educación, aumentan hasta un curso completo. La idea es que consigan:

- Tener un conocimiento más elevado del trabajo en el aula, así como su gestión.
- Que sean capaces de fomentar un clima correcto en el que sea más fácil el aprendizaje y la convivencia entre los diferentes alumnos.
- Organizar a un grupo integrado por alumnos de diferentes culturas y capacidades.

Por último, el Consejo de Ministros ha aprobado una nueva norma, el Real Decreto¹¹⁰ que determina la formación pedagógica para los profesores que impartan ESO, Bachillerato y FP. El máster, que sustituye al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), será diseñado por las universidades y tendrá una duración de un año.

En esta nueva norma se definen las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, así como las materias que pueden impartir cada profesor en función de su área de especialización.

También se establecen las condiciones de formación necesarias para el ejercicio de la docencia en las mismas etapas educativas. De igual modo, se definen 44 especialidades docentes para los profesores de Secundaria y Bachillerato y 29 para los de Formación Profesional, así como las materias que puede impartir cada uno.

Con la aplicación de este texto legal, los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de Idiomas deberán añadir a su preparación académica y científica una formación pedagógica y didáctica adecuada para ejercer la docencia, mediante la realización del título universitario oficial de Máster de Secundaria, que les facultará para la docencia a partir del 1 de octubre de 2009.

Los profesores de Secundaria dispondrán de una adecuada preparación pedagógica para transmitir de manera apropiada, los conocimientos a sus alumnos. Para conseguirlo deberán acreditar los estudios universitarios sobre la asignatura que quiera enseñar, la exigencia de un nivel intermedio de idioma extranjero y por último superar el curso, dividido en tres partes:

¹¹⁰ REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.(BOE de 28 noviembre).

- La primera parte se centrará en cuestiones generales, como la forma en la que tratar a cada alumno en el aprendizaje, como preparar las clases o la mejor manera de mantener buenas relaciones con las familias.
- La segunda parte del curso constará de cuestiones didácticas y de adquirir capacidades suficientes para integrar las Nuevas Tecnologías en el aula.
- La tercera parte serán las prácticas en el aula, simultáneas al resto del curso, en los centros educativos

La intención es que adquieran:

- Experiencia en la docencia.
- Capacidad de expresarse.
- Dominen ciertas habilidades para facilitar el aprendizaje y la convivencia.
- La capacidad de asesorar a las familias y a los alumnos.

Hasta ahora, el que quería dar clase en Secundaria, desde 1970 se le obligaba a realizar el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que ayudaba a mejorar la formación pedagógica de los futuros profesores de Educación Secundaria y Formación Profesional. Era necesario el CAP para poder presentarse a la mayoría de las Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Secundaria.

Esta exigencia, según los expertos había dejado de servir para formar a los docentes. Entre otras razones, porque su duración era muy corta, entre tres y seis meses. En consecuencia, el actual Certificado de Aptitud Pedagógica es sustituido por el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de un año de duración, que diseñarán las respectivas universidades según se establece en la Ley Orgánica de Educación (LOE). Con el nuevo Máster, tendrán que pasar al menos hasta un año, hasta que puedan impartir clases.

El profesorado, además de su correspondiente formación científica necesaria para enseñar, necesita el cómo enseñar. Es decir, el profesor precisa tener un profundo conocimiento de su materia y del currículo escolar, así como un conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes (metodologías, recursos, evaluación).

Los docentes del futuro tendrán más exigencias que los actuales, respondiendo a una antigua demanda del profesorado, es decir renovar las enseñanzas iniciales de los profesores. Esta reforma es uno de los pilares de la mejora de la educación en España, además de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. La convergencia universitaria con Europa es ya una realidad.

QUINTA PARTE

5. CONCLUSIONES

En una sociedad tan cambiante como en la que estamos inmersos, en la que la revolución tecnológica está adquiriendo unas cotas como no ha conocido la humanidad y con una acumulación de saberes que, prácticamente, se va ampliando constantemente en poco tiempo, la idea de que la formación inicial que haya recibido un profesor no quedará obsoleta al poco tiempo, es una falacia.

Actualmente, se impone la continua actualización y perfeccionamiento en todas las profesiones, y especialmente en la de docente. Basta pensar lo que está suponiendo la revolución informática, el desarrollo de internet o la utilización masiva del teléfono móvil con sus múltiples funciones, hace que el profesorado no puede quedarse al margen de este desarrollo que sus alumnos utilizan diariamente. Si bien la calidad de la enseñanza depende de múltiples factores, es evidente que una adecuada formación permanente del profesorado es condición indispensable para tener un sistema educativo eficaz.

En este sentido, nuestro propósito de investigación pretendía una primera aproximación para conocer y recoger las actuaciones de formación del profesorado no universitario desarrolladas en Melilla y la valoración de la formación recibida por parte de los docentes, para poder esclarecer y contribuir con este trabajo a aportar nuevos conocimientos al campo de la investigación educativa.

Con esta idea comenzamos en primer lugar, con un estudio del desarrollo normativo de la formación permanente del profesorado a partir de la ILE y se ha realizado una revisión de los mismos, partiendo del ordenamiento anterior a la Constitución de 1978, desarrollada a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, y posterior a la Constitución, mediante los Movimientos de Renovación Pedagógica y la creación de los Centros de Profesores.

La política de formación del profesorado en ejercicio desarrollada en Melilla, ha requerido establecer una estructura que vertebrase los recursos disponibles como ha sido la creación de la Comisión Provincial de Formación del Profesorado, que ha ido elaborando desde su constitución en 1992, los sucesivos planes anuales provinciales de formación, que se han desarrollado a través del Centro de Profesores y Recursos. Los planes de formación pretenden sistematizar las actuaciones que se realizan, para asegurar una oferta lo suficiente y diversificada, para el acceso y desarrollo de actividades a todo el profesorado.

Se han analizado las diversas actividades de formación desarrolladas en Melilla a partir de los Planes Provinciales de Formación, desde que se comenzó a planificar la formación en el curso 1992/1993 hasta el 2007/2008, desde un orden cuantitativo con el objetivo de describir la oferta formativa que ha recibido el profesorado.

En el análisis se constata que las ofertas formativas diseñadas y propuestas, han sido lo bastante amplias y variadas, que han permitido a los docentes de Melilla, tener la oportunidad de formarse en las diversas áreas y en las nuevas demandas que se les exigían. Muchas de ellas, se relacionan con el campo novedoso de las nuevas tecnologías -medios digitales, multimedia y de comunicación-, la dirección y gestión de centros y los temas transversales del currículo, que se comenzó a desarrollar a partir de la implantación LOGSE.

Se han desarrollado actividades formativas relacionadas con la necesidad de concienciar al profesorado en el nuevo modelo de educación comprensiva e inclusiva, la atención a la diversidad y con la formación adecuada en el área de lengua, por ser muy necesaria esta preparación para ejercer una labor eficaz. Hay que tener en cuenta que una mayoría del alumnado melillense, tienen una lengua materna distinta a la española, que dificulta el aprendizaje. Son las nuevas necesidades y exigencias de la sociedad, que el profesorado tiene que atender.

En el análisis de las modalidades formativas desarrolladas, son los cursos de formación la modalidad predominante, seguida de los Grupos de Trabajo y los Seminarios. Se sigue con la idea de potenciar la formación en los propios centros, bien a través de Grupos de trabajo y Seminarios, o con Proyectos de Formación en Centros, como actividades formativas que permiten al profesorado una reflexión crítica más directa y relacionada con su práctica educativa.

Al existir demandas por parte de los Centros de continuar con los Proyectos de Formación en Centros, que se ofertaban a través de una convocatoria en el Boletín Oficial del Estado, para que sean de nuevo ofertadas, se está estudiando por parte del Ministerio de Educación, la posibilidad de ofrecerlas mediante convocatorias efectuadas desde el propio Centro de Profesores y Recursos.

En el análisis de las actividades ofertadas por niveles educativos, se observa que no existen diferencias en el número de las actividades dirigidas al colectivo de maestros de Educación Infantil y Primaria o al del profesorado de Educación Secundaria, siendo las actividades internivelares las más ofertadas.

Podemos considerar que el Centro de Profesores y Recursos de Melilla, ha ofertado un servicio formativo de calidad dirigido al profesorado de infantil, primaria y secundaria, para que éstos puedan cumplir su misión con sus alumnos en el campo de actuación concreta.

El profesorado de Melilla ha sido capaz de hacer frente a los cambios surgidos en la sociedad, ha sabido responder a los nuevos retos, como fue la generalización de la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años, a la escolarización de alumnos con otra lengua distinta, al cambio tecnológico, etc. También, ha realizado un esfuerzo importante en su formación, para garantizar su propia actualización científica y didáctica y ofertar una educación de mayor calidad.

Si la formación de los profesores en ejercicio constituye una necesidad constante, en nuestro caso, las ofertas de formación que han estado diseñadas mediante

actuaciones diversas, tienen que seguir estando organizadas de acuerdo con los criterios establecidos por parte de la Comisión Provincial de Formación del Profesorado. Es necesario que se continúe ofertando actividades formativas, para seguir consiguiendo que los profesores sigan manteniendo su interés por la actualización de sus conocimientos y sus competencias profesionales.

Consideramos que el Centro de Profesores y Recursos debe continuar siendo el instrumento que estimule a la profesión docente y debe el ser punto de encuentro de los docentes, en lugar de estructuras burocráticas que se alejan de los centros educativos.

La formación que se oferte no sólo debe ser sólo a través de cursos, grupos de trabajo o seminarios, es necesario que el equipo pedagógico del Centro de Profesores profundice en otras nuevas líneas de asistencia, apoyo, colaboración o trabajo de los Asesores de Formación en los centros y con profesores. El CPR no debe quedar relegado a una agencia de organización y certificación de actividades de formación.

La formación del profesorado debe seguir siendo abierta, sensible a las demandas sociales, y debe recabar la máxima colaboración con otras instituciones, como es la Facultad de Educación y Humanidades en Melilla, de la Universidad de Granada, institución de prestigio y gran arraigo social. Por ello, es necesario vincular la formación inicial y la permanente desde una perspectiva de colaboración mutua.

Por otra parte, en nuestra investigación que hemos realizado, se ha recabado la opinión y valoración que tiene el profesorado de Melilla sobre la formación permanente recibida y su repercusión en su trabajo docente, obtenida a través de la aplicación de un cuestionario de valoración. Los resultados obtenidos constituyen un aporte que intenta conocer y valorar la formación permanente. Asimismo, posibilitará el diseño de próximos programas de formación.

En los resultados se evidencia un posicionamiento favorable del profesorado a la necesidad de la formación permanente, al considerarla imprescindible para su profesión porque mejora la práctica en el aula y las competencias profesionales.

La formación que han recibido en general, la consideran satisfactoria por haber actualizado sus conocimientos y mejorado su práctica docente. El Centro de Profesores y Recursos es valorado como institución formativa positivamente, si bien es preciso admitir que dicho posicionamiento se sitúan en niveles medios.

Los profesores han valorado alto las diversas modalidades formativas, en este orden, proyectos de innovación o formación en centros, los grupos de trabajo o seminarios, los cursos de corta duración y la asistencia a jornadas o congreso subvencionados.

Es cuestión de interés, destacar para los futuros planes de formación del profesorado que se diseñen, tener en cuenta las demandas que solicitan de potenciar una mayor formación en los temas de:

- Atención a la diversidad
- Motivar y estimular el aprendizaje.
- Convivencia escolar.
- Fomentar hábitos de estudio.
- Cómo dirigir el aprendizaje.

Con las ideas aportadas por los profesores, podemos afirmar que consideran la formación permanente como una necesidad inherente a la profesión docente, por lo que en sus aspectos fundamentales, no hay razones para modificar el actual modelo de formación. Será necesario, eso sí, establecer las estrategias adecuadas para fomentar la formación en temas de gran demanda como es la atención a la diversidad.

Es necesario hacer un llamamiento a las autoridades académicas del Ministerio de Educación, para que continúen con la política educativa de formación permanente, realizando un esfuerzo importante y necesario en la formación del profesorado, que garantice la actualización científica y didáctica. También, es fundamental establecer un perfil de la vida profesional del docente, en el que se indiquen las acciones formativas a las que tienen derecho y obligación.

La formación se ha convertido en una actividad habitual para el profesorado, una gran mayoría de docentes participan en actividades formativas. A la formación permanente se la considera un campo de actuación prioritaria, por el papel que se le atribuye en el futuro desarrollo profesional de los profesores, y a su vez, a la nueva conceptualización del profesorado como profesionales de la educación, implicando una mayor capacidad para analizar su práctica y descubrir los constructos teóricos que la guían.

Por ello, es necesario el desarrollo de programas de formación en técnicas de aprovechamiento del potencial de los alumnos, así como en procedimientos de diagnóstico precoz de dificultades, atención educativa y seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono temprano.

Se ha recomendado en multitud de ocasiones, que la formación del profesorado tiene que vincularse estrechamente a las características y problemas de la práctica diaria, trascendiendo la circularidad empírica y empobrecedora de la propia práctica rutinaria. El Centro de Profesores y Recursos debe constituirse en un espacio propio de intercambio de experiencias, de debate y reflexión colectiva, apoyados por los departamentos universitarios de la Facultad de Educación y Humanidades, para que promuevan y tutelen experiencias de innovación educativa.

En la formación del profesorado se ha de tener en cuenta la atención a las actitudes, las referidas al cambio que siempre es preciso acometer cuando se trata de potenciar la calidad de la educación, cuyo principal enemigo sigue siendo la rutina y la falta de reflexión científica sobre las propias tareas profesionales. Para lograr un cambio

de actitudes, el profesorado debe estar implicado en el proceso de formación y se sienta partícipe del mismo.

De lo anterior, se puede deducir una serie de conclusiones o implicaciones para la intervención en el ámbito de la formación permanente del profesorado, a tener en cuenta por parte de los Asesores de Formación del Centro de Profesores y Recursos:

- 1.^a Proponer actividades de formación que faciliten y mejoren el desarrollo profesional, implicarán más a los docentes.
- 2.^a Vincular la formación con la práctica docente, da lugar a un mayor compromiso y participación.
- 3.^a El profesorado debe disponer de una oferta formativa diversa.
- 4.^a Facilitar al docente la actualización científica, didáctica y profesional para el ejercicio de su función.
- 5.^a Desarrollar modelos que motiven al docente a introducir mejoras en su práctica educativa y a buscar fórmulas de colaboración con sus compañeros.
- 6.^a Generar una actitud de reflexión permanente sobre su práctica docente.
- 7.^a Ofertar actuaciones dirigidas a buscar nuevas y más eficaces formas de desarrollar los contenidos curriculares que imparte en su práctica docente.

Desde otro punto de vista, podemos considerar que si en estos momentos, contamos con un buen sistema educativo, con profesores formados y los centros con buenas dotaciones presupuestarias y recursos, sin embargo, prevalece un sentimiento de crisis e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores, al considerar que la enseñanza ya no es lo que era en otro tiempo. Analizan este nuevo sistema de enseñanza -inclusivo- con la mentalidad de la antigua enseñanza selectiva.

En los últimos análisis del sistema educativo, se ha constatado una tasa elevada de fracaso escolar y se reflejan bajos niveles que alcanzan nuestros alumnos en materias instrumentales. No se aportan soluciones para corregir estas carencias y se desvía la discusión en otras cuestiones, pero si existe un punto de encuentro, cuando se afirma que una de las claves para mejorar esta situación es el profesorado y que está encontrando dificultades para ejercer su labor.

Los profesores también han sido los protagonistas de las últimas evaluaciones internacionales realizadas, por considera que son uno de los factores más importantes para conseguir un sistema educativo de calidad, que incluye el éxito escolar del alumnado. Todos sabemos que sin un profesorado competente y motivado, la enseñanza no puede funcionar, porque los profesionales de la enseñanza siguen siendo una garantía de calidad para el sistema.

Al analizar el mejor comportamiento de unos países frente a otros, se deduce que es debido, entre otros factores, a la influencia de los valores sociales en el funcionamiento de la institución escolar y en sus resultados.

En los análisis relacionados con el origen de los resultados negativos que obtiene nuestro sistema educativo en las pruebas PISA, han permitido identificar los factores del medio escolar, que obtienen puntuaciones inferiores a la media, en los países participantes de la OCDE, y todos estos factores aluden al mundo de los valores precarios que han anidado en el medio escolar, como el escaso compromiso de los alumnos con la tarea de estudiar, el menor sentido del esfuerzo, la menor motivación personal, mal autoconcepto, un clima escolar disruptivo, etc.

El centro escolar como principal mecanismo de socialización, es el que tiene mayor impacto sobre las conductas, y es donde se acoplan en él estos valores precarios, que influyen tan negativamente en el alumno.

La sociedad cada vez más preocupada por los comportamientos y actitudes de nuestros jóvenes, habla de una crisis de valores. El problema de los valores

educativos es un gran reto, es una constante que responde al reconocimiento de una insatisfacción. Valores como la convivencia, la paz, la solidaridad, etc., tan arraigados a la propia esencia del ser humano, no pueden disiparse sino potenciarse. La sociedad y el propio sistema educativo deben reformular sus actuaciones, considerando que la pluralidad de valores exige un cambio personal y social.

Estamos viviendo en un mundo que cambia muy de prisa, caracterizado por la aceleración de los cambios, la diversidad cultural, la diversidad tecnológica, la incertidumbre moral y científica, así como el predominio de una serie de valores como el individualismo, el hedonismo, el esteticismo y la vivencia del presente. El sistema educativo se adapta mal y lentamente a esta sociedad con estos rápidos cambios. Ello nos obliga a acomodar el papel del profesorado, requiriendo respuestas flexibles que se adapten a las necesidades de la sociedad.

Estos cambios de patrones valorativos de nuestra sociedad, han originado la modificación de la consideración social del profesor; mientras que hace años se valoraba el saber y el ser, ahora se tiende más a valorar el tener y el poder. Todo ello contribuye un grave problema para la educación en valores.

La profesión docente no puede analizarse sólo desde un enfoque técnico, sino que los valores, las actitudes y los principios morales, son fundamentales en la intervención del profesor. La educación en valores y las actitudes positivas hacia el mundo educativo, es una cuestión ineludible en el ejercicio de la profesión docente. La educación es formación en valores en el individuo, y el profesorado requiere de unas características personales y de un conjunto de habilidades y saberes.

La formación del profesorado debe saber abordar las problemáticas que se viven con frecuencia en los centros, alumnado sin interés, disruptivos, negativa a realizar tareas, falta de hábitos de estudios, de atención, de compostura, etc. En estas circunstancias, la defensa de los valores implícitos en un modelo de educación comprensiva, no han sido siempre comprendidos ni aceptados por parte del profesorado.

En una sociedad plural como la nuestra, con el constante flujo emigratorio que supone la incorporación en los centros a nuevos alumnos con sensibilidades culturales y valores muy diversos, implica una educación que atienda a esta diversidad y que afronte situaciones en las que, a veces, se producen confrontaciones de valores.

Toda práctica docente debe estar respaldada por un sistema de valores, el valor y la dignidad de todo ser humano y debe reconocer la enorme importancia del compromiso con la repercusión social de la educación.

Nuestra Constitución contempla que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Considera a la educación como el instrumento para ayudar al pleno desarrollo de la persona, siendo uno de los retos del sistema educativo el conseguir la formación integral del alumnado. Ello supone educar al alumnado en el pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades, para su posterior inserción social, orientado por valores democráticos y de convivencia tolerante y pacífica.

En un momento como el que estamos inmersos, en el que aflora una crisis de valores y aparecen problemas en el tejido social, se descargan en el sistema educativo y en sus instituciones la responsabilidad de la socialización de los individuos. Se demanda desarrollar una formación en la conciencia personal y en el razonamiento moral.

El profesorado debe transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. Es necesario arbitrar los mecanismos para continuar mejorando la formación en educación en valores, tanto en los planes iniciales de formación del profesorado en los centros universitarios, como en los planes de formación permanente.

Por ello, ante estas nuevas demandas sociales, se requiere una formación inicial y permanente del profesorado, que den respuestas a la multiculturalidad, al bilingüismo, a las tecnologías de la información y comunicación y a la resolución de conflictos en el aula. El nuevo papel del profesorado ya no será sólo el de seleccionador y transmisor de conocimientos y valores, sino que deberá de ocuparse de formar mentes reflexivas.

Los profesores deben poseer unas determinadas competencias, es decir tienen que adquirir un conjunto de comportamientos observables y que deben asumir, para llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, y alcancen la eficacia en el ejercicio de sus funciones.

Es decir, el profesorado debe poseer unos conocimientos profesionales teóricos precisos, tiene que adquirir unas habilidades o destrezas que supongan la aplicación de los conocimientos, importantes para la práctica diaria, y es necesario, que detenten una actitud adecuada y una predisposición positiva que promueva las ganas de trabajar con esfuerzo y calidad.

El desarrollo profesional del profesorado no sólo deber ser una serie de actividades formativas aisladas y sin articulación entre sí. El desarrollo profesional lleva a considerar la formación permanente como la conjugación de una serie combinada de múltiples factores, dimensiones y escenarios.

A raíz de la Declaración de Bolonia para la Convergencia Europea de la Educación Superior de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, con el fin de homologar titulaciones universitarias y, sobre todo, competencias profesionales de los nuevos titulados, el sistema español ha ido dando pasos hacia la convergencia, mediante la sucesiva adopción de normativas puntuales. Así, se ha establecido una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios, que ha permitido reorientar el citado proceso de convergencia.

En la nueva organización de las enseñanzas universitarias, se impulsa un cambio en las metodologías docentes, centrandolo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de la vida. También se proponen los créditos europeos, siendo una de las medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en las titulaciones oficiales de grado y de postgrado.

Desde que se aprobó la Ley General de Educación (1970), posteriormente la LOGSE (1990), que convirtió en obligatoria la enseñanza secundaria, no se han diseñado, ni propuesto un nuevo plan para la formación inicial del profesorado, hasta en estos momentos (2007).

Por ello, una vez aprobada la LOE y aprovechando las posibilidades que ofrece la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior, el Ministerio de Educación ha modificado las enseñanzas iniciales que tendrán que aprender los futuros docentes, con el fin de ampliar y mejorar la formación inicial.

Se han establecido las condiciones, a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Profesor de Secundaria. Los nuevos títulos vienen a sustituir a las diplomaturas y licenciaturas y se estructuran en tres nuevos ciclos: grado, máster y doctor.

Los nuevos planes de estudio conllevarán una formación teórica y práctica más exigente, con el objetivo de mejorar la calidad y la excelencia del profesorado. Los futuros maestros de Educación Infantil o Primaria cursarán títulos de grado de cuatro años, uno más que en la normativa actual. Por su parte, los profesores de Educación Secundaria deberán obtener la titulación de graduado universitario y cursar un máster oficial específico de un año de duración.

La nueva formación inicial debe proporcionar las bases cognoscitivas y las destrezas técnicas necesarias para incorporarse a un puesto laboral; y esto se ha de lograr, al tiempo que se deja abierto el camino para la actualización y formación permanente.

Los docentes del futuro, tendrán más exigencias que los actuales, se responde con este modelo, a una antigua demanda del profesorado de renovar las enseñanzas iniciales de los profesores. Esta reforma, en la que estamos inmersos, donde la convergencia universitaria con Europa es ya una realidad, constituye uno de los pilares de la mejora de la educación en España, además de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior.

A la vista de estos resultados que, en nuestra opinión interpreta bien los resultados de nuestro estudio, podemos concluir finalmente, que la formación permanente del profesorado debe seguir en la dirección de la reflexión sobre su propia práctica docente, con la ayuda de elementos dinamizadores que pueden ser, también, de naturaleza teórica, siempre que tengan capacidad para clarificar e interpretar la realidad y para incitar permanentemente a la búsqueda del sentido de la acción educativa.

Por último, la perspectiva más relevante de esta investigación sobre el *Desarrollo normativo de la Formación Permanente del Profesorado en Melilla. Análisis Axiológico y Valores Emergentes*, a la luz de los resultados obtenidos y considerando las aportaciones científicas de los diferentes autores citados, es que se presenta este trabajo como una primera aproximación, plataforma para futuras investigaciones en el ámbito de la formación permanente.

Asimismo nos parece destacar la consideración que tiene el profesorado de formación permanente, que se ha convertido en una actividad habitual para el profesorado. Esta consideración nos lleva a plantear la realización de investigaciones de evaluación de los planes de formación.

Pensamos que sería de gran utilidad evaluar el impacto real de las actividades de perfeccionamiento en el aula. Normalmente, se evalúa la satisfacción de los participantes en actividades de formación y no, la efectividad de éstas. Por ello, consideramos necesario introducir en los diseños de los cursos de formación, modelos en el campo real y alternar periodos de prácticas habituales, de reflexión y evaluación.

Consideramos que estos resultados nos dan información confiable que puede ser utilizada para diseñar planes de formación partiendo de un estudio previo de las necesidades, para no ser un conjunto dispar de acciones puntuales, dispersas, inconexas, sin referencia a un proyecto.

Un último aspecto que consideramos debería investigarse es la de establecer los mecanismos necesarios para unificar la formación inicial y permanente, a través de la definición de itinerarios formativos. Por ello, es necesario centrar la formación permanente en equipos de profesores o en los centros, abandonando la formación individual aislada.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.
- ÁVILA, A.E. (1998). Los valores en la LOGSE. La axiología como posible medio para la transformación de la sociedad. Reflexiones. *Revista de Pedagogía, Bordón*. 50, nº 4, 343-354.
- BENEJAM, D. (1990). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BLAT, J. y MARÍN, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Barcelona: Tedise/UNESCO.
- BOLIVAR, A –coordinador- (2008). Formación Inicial del Profesorado. Los nuevos planes de estudio. *Monográficos Escuela*. Octubre, 2008.
- CABADA, J.M^a (2005). El informe PISA: una oportunidad para el debate y la reforma en la educación. *Revista Comunidad Escolar*. 78, nº 777, 5 de diciembre de 2005.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo ANAYA.
- CARDONA, J. (1992). El centro como organización y la formación continua del profesor. *Revista de Pedagogía, Bordón* vol. 43, nº 2, 217-221.
- COHEN, L. y MANION, I. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CIDE (1991). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC. Barcelona: Ariel.
- CIDE (1996) *La planificación de la formación*. Madrid: MEC.

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94*. Madrid: MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*. Madrid: MEC.
- DAY, CH. (1996). *A General Framework for research Projects in In-Service Teacher Education: The European Context*. Sectorial Meeting of Santander Group, Murcia.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana /UNESCO.
- DE LA ORDEN, R. (1982): Un problema inaplazable: la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 269, 7-16.
- DE VICENTE, P. et al. (1996). La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares. *Revista Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, 7-34.
- DOMENECH FRANCESCA, J. (1995). Organizar la renovación pedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 73-77.
- ESCÁMEZ, J. (1994). *El profesor y los valores*. Vela Mayor, 2, 57-64
- ESCUADERO, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado, *Revista de Educación*, nº 317, 11-29
- ESTEVE, J.M. (1987). *El Malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- ESTEVE, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Revista de Pedagogía, Bordón* vol. 56, nº 1, 95-113
- ESTEVE, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, nº 40, 19-40.
- EURYDICE (2001). The Teaching profesión in Europe. Brussel. www.eurydice.org.
- EURYDICE (2002). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*. Madrid: CIDE-MEC
- EURYDICE (2002). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*. Madrid: CIDE-MEC
- EURYDICE (2003). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*. Madrid: CIDE-MEC
- EURYDICE (2004). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*. Madrid: CIDE-MEC.
- EURYDICE (2005). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe V: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*. Madrid: CIDE-MEC.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO
- FERMOSO, P. (1984). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERNÁNDEZ, J. (1996). *Por una pedagogía humanista. Homenaje al profesor José M^a Quintana Cabanas*. Madrid: Dykinson-Narcea, p.142.

- FOX, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- GAIRÍN, J. (1995) *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE-MEC.
- GARCÍA HOZ, V. y VV. AA. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- 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.
- GERVILLA, E (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, E (1993) Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de Régimen General. *Bordón*. 45, nº 4, 435-446.
- GERVILLA, E (1998). *Axiología educativa*. Granada: TAT.
- GERVILLA, E (1998). *Educación y valores, Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, E (2000), *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*, Barcelona: Herder.
- GERVILLA, E (2000), Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, nº 4, 39-57.
- GERVILLA, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón*, 52, nº 4, 523-536.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: MEC

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). Entrevista. *Escuela Española*, nº 3.679, 6 de octubre de 2006, 24.

GIMÉNEZ-SALINAS, E. y otros (2006). *Jóvenes y valores. La clave para la sociedad del futuro*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

GÓMEZ, L. (2008). La evolución de la escuela y los nuevos perfiles profesionales que requiere, *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 8, 3-7.

GUERRERO SERÓN, A. y FEITO ALONSO R. (1996). La Reforma educativa y la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 309, 263-285.

HUSEN, T. (1981). *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1998). La Formación permanente del profesorado. Presentación, *Revista de Educación*, 317, 7.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. y otros (1997). *La profesión docente. Diagnóstico del sistema educativo*. MEC: Estudios e Informes. INCE, 7.

IMBERNÓN, F. (1984). La formación de formadores. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 69.

IMBERNÓN, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona: Laia.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, nº 340, 46.

INJUVE (2006): *Percepción generacional, valores y actitudes, calidad de vida y felicidad (EJ113)*. Madrid.

IYANGA PENDI, A. (1996). *La Educación contemporánea, Teorías e Instituciones*. Nau Llibres, Valencia, 351-384.

JUAREZ, H. M^a (1982). Los M.R.P.: una iniciativa del profesorado. *Vida Escolar*, nº 223, 13-15.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). (BOE de 4 de julio de 1985).

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación –LOCE– (BOE nº 307, de 24 de diciembre).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación– LOE – (B.O.E. 4 de mayo).

LÓPEZ, C. (2007). Tareas pendientes para la próxima legislatura. *Trabajadores de la Enseñanza*, 82.

LÓPEZ-BARAJAS, E. (1993). La investigación cualitativa vs cuantitativa. *I Seminario sobre metodología pedagógica*. UNED, 11-58.

LÓPEZ RUPÉREZ, F (2006). Influencia de los valores sociales sobre el funcionamiento de la institución escolar y sobre sus resultados. *Escuela Española*, nº 3.178, 2.

MAESTRO, C. (2006). La evaluación del sistema educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario. 315-336.

MARAVALL, J. M. (1983). José M^a Maravall a los M.R.P. *Vida Escolar*, 223, 81-88.

MARAVALL, J. M. (1986). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia, 77.

MARCHESI, A. (2005). El informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *AULA de Innovación Educativa*, nº 139, 9-15

- MARCHESI, A. (2006). El informe Pisa y la política educativa en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario. 337-355.
- MARCHESI, A. (2007). Informe sobre las emociones y los valores del profesorado. *Comunidad Escolar*, nº 806
- MARCO, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1971). La innovación de la educación. *Vida Escolar*, 131-132, 5-11
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1973). Conferencia Internacional de Educación. *Vida Escolar*, 153-154.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989). *Valores y fines*, en VV. AA., *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson, p. 172.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993). Los MRPs y el compromiso con la escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 104-109.
- MARTÍNEZ, M. (1999) La educación en valores, un ámbito necesario para la formación del profesorado. En valores predicados y valores practicados. *Monográfico Revista Infancia y Aprendizaje*, 82, 91-97.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, C. (2007). El legado de la Institución Libre de Enseñanza en el proyecto educativo andaluz. *Publicaciones, Universidad de Granada*, 37, 9-18.
- MEC (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid
- MEC (1993). *Formación del Profesorado*. Curso 1993-94. Madrid.
- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid.

- MEC (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. OCDE/ Madrid.
- MEDINA, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Revista de Pedagogía, Bordón* vol. 47, nº 2, 143-160.
- MONTERO, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, nº 40, 66-86.
- MORENO, A. (1999). García Hoz y el componente ético y pragmático del discurso pedagógico. *Revista de Pedagogía, Bordón* vol. 51, nº 2, 225-232.
- MOUNIER, E. (1966): *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1992). La Ley Villar y la formación del profesorado, *Revista de Educación, nº extraordinario: La Ley General de Educación veinte años después*.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>
- OCDE (2005). *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE -Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico-*. <http://www.oecd.org/bookshop/>
- OCDE (2006). *Pisa 2006 Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana
- OLIVER, M^a C. (2003): *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1998). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- PARSONS, T. (1985). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

- PÉREZ, C. y LLOPIS, J.A. (2003). El profesor ante la educación en valores y actitudes en actual sistema educativo. *Revista de Pedagogía, Bordón* 55, 541-553.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y otros (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Ministerio de Educación. Colección Recursos, 78.
- PÉREZ, P. M^a. CÁNOVAS, P. y GERVILLA, E. (1999) Valores, actitudes y competencias básicas del alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 11, 53-83.
- PÉREZ SERRANO, G. (coord.) (2001). *Modelos de Investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Grupo ANAYA.
- PRATS, J. (1991): Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: Elementos para la construcción de un modelo. *Revista de Pedagogía, Bordón*, vol. 43, n° 2, 163-168.
- QUINTANA, J.M. (1998) *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- REAL DECRETO 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos (BOE n° 268, de 9 de noviembre).
- REBOUL, O. (1989). *La educación, los valores y lo sagrado*, en VV.AA., *Hombre y educación*. Barcelona: PPU, p. 262
- RODRÍGUEZ, S., GALLEGO, M.A., RUIZ, F. OLMOS, M^a C. (2008). *Investigación educativa: Análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ, M.J. (2007). La presidenta del Consejo Escolar del Estado reflexiona con nosotros (entrevista). *InterDidac Boletín Informativo*, n° 37, 3-6 <http://www.iberdidad.org>.

- SÁNCHEZ, S.; SERRANO, L. y MESA, M. C. (1992). *Demandas formativas del profesor desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- SARRAMONA, J. (1988): Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. *Revista de Pedagogía, Bordón*, 40, nº 2, 257-275.
- TALIS (OCDE) (2009). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. Madrid
- V CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (1972). Conclusiones. *Vida Escolar*, nº 143-144
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 39-58.
- VEZ, J.M.; MONTERO, L. (2005). La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-121.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1977). *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Madrid: Aula XXI.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1998). Proyecto de Formación desde el Centro (PFC), *Revista de Educación*, 317, 45-56.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre "Formación del profesorado en España, *Revista Investigación Educativa*, 1, 2, 280-302.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- YANES GONZÁLEZ, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: UN espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.

YUS, R (1996). Temas transversales: hacia una nueva escuela. Barcelona: Graó.

YUS RAMOS, R. (1997). Claves para un análisis de la evolución del profesorado en España. *Tahor*, 25, 48-61.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO – CVFP –



Objetivo:

Dentro del programa Tendencias y Aplicaciones de la investigación educativa, de la Universidad de Granada, se pretende analizar el desarrollo normativo de la formación permanente del profesorado en Melilla y realizar un análisis axiológico y de los valores emergentes.

El objetivo de este cuestionario es conocer su opinión personal sobre la formación permanente recibida y su repercusión en su trabajo docente.

Metodología:

El tiempo para cumplimentar el cuestionario es de 5 minutos (aproximadamente), se debe responder mediante un ejercicio de reflexión.

Plazo de respuesta: A finales de mayo. En caso de existencia de cualquier duda, consultar por correo electrónico: antonioguevara@telefonica.net

DATOS IDENTIFICATIVOS

Situación administrativa:

Funcionario carrera Funcionario interino Contratado C. concertado

Sexo del docente: Mujer Hombre Edad del docente:

Años de experiencia como docente:

Enseñanzas que imparte:

Infantil Primaria ESO/Bachillerato Formación Profesional

Idiomas Artísticas Adultos

Maestros de E.P.		Profesores de E.S.			
1. Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	1. C. Naturales	<input type="checkbox"/>	9. Dibujo	<input type="checkbox"/>
2. Lengua Extranjera	<input type="checkbox"/>	2. Geografía e Historia	<input type="checkbox"/>	10. Francés, Inglés	<input type="checkbox"/>
3. Educación Física	<input type="checkbox"/>	3. Física y Química	<input type="checkbox"/>	11. Tecnología.	<input type="checkbox"/>
4. Educación Musical	<input type="checkbox"/>	4. L. Castellana y Lit.	<input type="checkbox"/>	12. Música	<input type="checkbox"/>
5. Ed. Compensatoria	<input type="checkbox"/>	5. Matemáticas	<input type="checkbox"/>	13. Orientador	<input type="checkbox"/>
6. A. Lenguaje	<input type="checkbox"/>	6. Griego, Latín	<input type="checkbox"/>	14. P. Terapéutica	<input type="checkbox"/>
7. P. Terapéutica	<input type="checkbox"/>	7. Filosofía	<input type="checkbox"/>	15. A. Lenguaje.	<input type="checkbox"/>
		8. E. Física	<input type="checkbox"/>		

Instrucciones

- A continuación aparecen distintos ítems que reflejan cuestiones relacionadas con la formación permanente. Piensa en tu situación concreta y señala hasta qué punto cada una de estos ítems son valorados por ti. Refleja tu respuesta marcando con una en la escala de uno a cinco (de menor a mayor nivel de valoración) que aparece al lado derecho de cada ítem.

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indiferente	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
----------------------------	-----------------	---------------	--------------	-------------------------

Para desempeñar mi trabajo docente, considero la formación permanente:

	1	2	3	4	5
Ítem 1. Necesaria para mi profesión docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 2. Mejora mi práctica en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 3. Mejora mis competencias profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 4. Imprescindible para participar en concursos....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 5. Necesaria para obtener el complemento retributivo de formación...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La formación permanente recibida, ha sido satisfactoria:

	1	2	3	4	5
Ítem 6. Para mejorar mi práctica docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 7. Para actualizar mis conocimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 8. Para mejorar mis competencias profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 9. Para responder a las necesidades del sistema educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La formación permanente organizada por:

	1	2	3	4	5
Ítem 10. Los CPRs ha sido adecuada para mejorar mi práctica docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 11. Los CPRs ha sido suficiente para mis necesidades profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 12. Otras instituciones ha sido adecuada para mejorar mi práctica docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 13. Otras instituciones ha sido suficiente para mis necesidades profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique en que grado ha recibido formación permanente en:

	1	2	3	4	5
Ítem 14. Selección y organización de contenidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 15. Diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 16. Tratamiento de temas transversales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 17. Atención a la diversidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 18. Tutoría y orientación del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 19. Procedimiento y estrategias de evaluación de los aprendizajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 20. Actualización científico-didáctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valore las siguientes modalidades de formación:

	1	2	3	4	5
Ítem 21. Cursos cortos de menos de 50 horas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 22. Cursos de larga duración (teórico – práctico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 23. Cursos online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 24. Asistencia a jornadas y congresos de forma subvencionada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 25. Proyectos de innovación o formación en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 26. Grupos de trabajo o seminarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considero que la formación permanente que se oferte deba incluir:

	1	2	3	4	5
Ítem 27. Una oferta formativa más amplia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 28. Aspectos más relacionados con la problemática docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 29. Contenidos más prácticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 30. Accesible sin desatender mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para desempeñar mi trabajo docente, necesitaría recibir una mayor formación en:

	1	2	3	4	5
Ítem 31. Actualización científico-didáctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 32. Cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 33. Cómo dirigir el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 34. Cómo fomentar hábitos de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 35. Cómo mejorar la convivencia escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 36. Cómo atender la diversidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO II
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO (1ª parte, ítems del 1 al 14)

Nº	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	F	M	50	23	1	0	4	4	4	5	5	4	4	5	3	4	4	4	4	4
2	F	H	37	12	3	0	5	5	5	4	4	5	5	5	5	3	3	4	4	3
3	F	H	47	19	3	0	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3
4	F	H	55	33	1	0	5	4	4	1	1	3	3	4	4	2	1	4	4	3
5	F	H	50	27	1	0	5	5	5	5	5	4	3	3	4	3	3	4	4	4
6	F	M	49	27	1	0	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3
7	F	H	58	37	1	0	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3
8	F	H	40	18	1	0	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3
9	F	M	30	6	0	0	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
10	F	M	42	14	0	13	5	4	5	2	4	5	5	5	2	2	2	4	4	2
11	F	H	35	10	0	13	5	4	4	5	4	1	1	1	1	2	2	4	4	3
12	F	M	30	5	5	0	5	4	5	5	5	1	1	1	1	1	1	2	3	2
13	I	M	26	2	3	0	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	3	2	4
14	F	H	34	14	1	0	5	4	4	3	5	4	4	4	3	4	2	4	2	2
15	I	M	40	16	1	0	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3
16	I	M	28	3	1	0	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3
17	I	M	27	4	1	0	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4
18	F	H	34	11	3	0	4	4	3	4	4	3	4	4	5	2	4	4	4	2
19	I	H	28	3	1	0	3	3	4	5	5	4	4	3	3	4	3	3	3	1
20	I	M	32	6	1	0	5	4	3	5	5	4	4	3	3	4	3	3	3	4
21	F	M	45	20	1	0	3	5	3	4	5	4	4	3	3	4	2	4	2	3
22	F	M	42	17	6	0	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4
23	F	M	45	24	1	0	4	4	3	3	3	3	4	3	3	2	2	2	2	3
24	I	M	41	15	1	0	5	5	5	3	3	5	5	5	5	1	1	1	1	1
25	F	M	46	22	1	0	4	4	5	3	5	4	4	4	4	3	2	3	3	3
26	F	H	50	29	1	0	4	4	4	3	1	1	1	1	1	1	1	4	4	1
27	F	M	42	21	1	0	4	2	3	4	5	3	5	5	5	3	3	3	3	3
28	F	M	45	21	1	0	5	4	4	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	2
29	I	M	31	2	0	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3
30	F	H	60	36	1	0	4	4	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3
31	I	H	25	4	2	0	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2
32	I	H	42	6	1	0	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4
33	I	M	51	15	1	0	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4
34	I	M	43	15	5	0	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4
35	F	M	38	15	3	0	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
36	F	M	35	10	1	0	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
37	I	H	30	4	1	0	5	5	5	2	2	2	4	4	4	3	2	4	4	3
38	F	M	28	6	4	0	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	4	4	4	3
39	F	M	53	34	1	0	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4
40	F	H	25	4	2	0	4	5	3	4	4	4	5	3	4	3	3	3	3	2
41	I	M	24	2	7	0	5	5	5	4	4	2	2	2	2	2	2	4	3	2
42	I	H	29	3	2	0	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3
43	F	M	32	7	1	0	5	5	4	3	3	5	5	5	5	4	2	4	2	4
44	F	M	35	10	1	0	4	2	4	2	4	2	4	2	4	4	2	3	3	4
45	I	M	36	10	0	0	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3

N°	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
46	F	M	32	11	0	0	5	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
47	I	M	28	2	0	0	4	4	4	5	2	4	4	4	2	4	2	4	2	2
48	F	M	41	15	1	0	1	2	3	5	4	2	3	4	5	4	5	3	2	5
49	F	M	32	8	0	0	4	4	5	5	3	4	4	3	3	4	3	2	2	3
50	F	M	31	6	0	0	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	2	2	2
51	F	M	30	7	0	13	5	4	4	3	5	3	4	3	3	3	3	4	4	3
52	F	H	49	28	1	0	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	4	5	5	4
53	I	M	28	2	1	0	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	5
54	F	M	41	16	1	0	4	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2
55	I	M	33	6	1	0	5	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
56	I	M	34	9	0	0	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4
57	I	M	33	4	2	0	5	4	5	5	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3
58	F	M	42	13	0	0	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	3	3	3
59	I	M	28	2	3	0	5	5	5	5	4	3	3	2	2	4	3	3	3	2
60	F	M	56	35	1	0	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	3	3	4
61	F	M	34	11	0	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	2	1	1	1
62	I	M	30	6	0	0	5	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4
63	I	M	33	6	0	0	5	4	4	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
64	I	M	28	2	0	0	4	5	4	5	3	5	4	4	3	5	4	3	3	1
65	I	M	32	5	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	4
66	I	M	29	3	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	3
67	I	M	48	8	0	0	4	4	4	4	5	4	4	4	3	3	3	3	3	3
68	F	H	32	8	2	0	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	2	2	1
69	F	M	40	14	0	0	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4
70	I	M	34	6	0	0	5	5	5	5	5	2	2	2	2	2	1	2	1	2
71	I	M	30	2	2	0	3	5	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	1
72	F	M	27	2	1	0	4	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
73	F	H	40	16	3	0	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4
74	I	M	32	6	1	0	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	2
75	F	H	35	9	3	0	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	2	2	2	3
76	I	H	42	12	3	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2
77	F	M	34	8	0	0	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	1	1	3
78	F	M	35	4	0	0	5	4	5	3	4	3	4	2	2	3	3	3	5	3
79	F	M	35	6	2	0	3	3	3	5	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4
80	I	H	27	2	7	0	3	3	3	5	4	4	4	4	1	3	3	4	5	1
81	F	M	28	4	2	0	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4
82	F	M	32	7	2	0	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
83	F	H	29	3	5	0	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3
84	F	H	38	15	1	0	5	4	4	3	4	5	5	5	4	3	3	2	2	4
85	F	M	38	12	1	0	4	4	5	5	5	4	4	4	3	5	4	4	4	3
86	F	M	27	6	7	0	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	4	3	3
87	F	H	37	2	5	0	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
88	F	M	36	12	0	0	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	2
89	F	M	26	4	2	0	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4
90	F	H	27	6	0	0	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
91	F	M	38	13	0	0	4	3	3	4	5	3	4	4	3	3	3	3	3	3
92	F	H	36	8	2	0	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4

Nº	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
93	I	H	34	12	1	0	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	5	5	1
94	F	M	42	20	1	0	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	4	3
95	I	H	29	2	3	0	4	4	4	3	3	3	4	3	2	3	4	3	3	3
96	F	H	34	12	3	0	4	3	4	4	5	3	3	4	3	3	4	3	4	4
97	F	H	50	26	1	0	4	3	3	1	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3
98	I	M	45	8	1	0	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4
99	I	H	32	5	1	0	5	5	3	3	3	4	4	3	2	4	2	3	3	2
100	I	H	35	7	1	0	5	5	5	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3
101	F	M	28	6	0	0	5	5	5	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2
102	I	H	24	2	3	0	5	5	4	4	3	4	4	4	2	4	2	2	3	4
103	F	M	42	17	2	0	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
104	F	H	28	6	1	0	5	4	4	4	4	3	4	3	3	2	3	4	4	4
105	I	H	32	8	3	0	4	5	4	3	3	4	5	4	3	4	4	4	4	3
106	F	H	30	9	7	0	5	5	5	3	5	5	4	5	4	2	2	4	4	2
107	F	M	32	10	4	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3
108	F	M	42	8	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4
109	F	H	55	18	2	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
110	F	M	40	6	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4
111	F	M	45	18	1	0	5	4	4	2	2	3	4	4	2	2	2	3	3	3
112	F	M	41	12	0	0	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4
113	I	M	51	15	6	0	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4
114	F	M	43	18	5	0	5	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3
115	F	M	41	12	0	0	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
116	F	M	50	30	1	0	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	3	3	3
117	F	H	57	32	1	0	5	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	2	2	3
118	I	M	33	7	1	0	3	4	4	5	3	3	3	3	4	4	3	2	2	3
119	F	M	42	19	1	0	5	5	5	5	5	3	4	4	3	3	2	5	3	3
120	F	H	45	20	0	4	5	4	4	3	5	4	5	4	3	4	4	3	3	4
121	F	M	40	12	0	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3
122	F	M	33	8	0	10	5	5	5	5	5	3	3	4	4	3	4	2	2	5
123	F	M	34	2	0	13	5	5	5	3	3	4	4	4	3	3	3	1	1	3
124	C	H	27	4	0	10	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2
125	C	H	31	4	0	9	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	3	3	4
126	C	M	42	14	0	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
127	C	M	32	8	0	6	5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4
128	C	H	25	4	0	12	4	4	4	3	5	4	5	4	4	3	3	3	3	4
129	C	M	33	5	0	2	5	4	4	4	5	3	4	4	4	3	3	3	3	4
130	C	M	28	3	0	10	5	5	5	5	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3
131	C	H	44	14	0	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	4	3
132	C	H	28	4	0	11	5	5	5	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4
133	C	M	44	19	0	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4
134	C	H	52	28	1	0	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
135	C	M	26	5	7	0	5	5	5	4	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4
136	C	M	27	1	0	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	3	3	3	3
137	C	H	38	13	0	9	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
138	C	H	37	13	2	0	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
139	C	M	34	8	2	0	5	5	5	1	1	2	1	2	1	2	1	3	3	1

Nº	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
140	C	H	50	30	0	12	5	4	4	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4
141	C	H	59	39	1	0	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3
142	C	M	28	2	2	0	5	5	5	4	5	4	4	3	4	2	2	2	2	3
143	C	H	59	38	0	6	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4
144	C	M	31	5	3	0	4	4	4	3	3	3	3	4	4	2	1	3	3	3
145	C	M	29	6	4	0	3	5	3	3	3	5	5	3	5	5	1	1	1	4
146	C	H	48	25	1	0	3	3	4	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3
147	C	M	33	7	0	10	3	3	4	1	1	3	3	4	3	3	3	4	4	3
148	C	H	57	30	0	5	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3
149	C	M	48	18	0	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4
150	C	M	26	3	6	0	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3
151	C	M	28	2	1	0	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
152	C	M	35	12	0	0	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4
153	C	M	47	22	0	7	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4
154	C	M	26	3	2	0	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
155	C	M	46	21	1	0	5	4	4	3	1	4	4	3	4	3	2	4	4	3
156	C	M	30	2	0	14	5	4	5	3	4	3	3	4	3	3	3	5	4	4
157	C	M	53	32	0	4	5	5	5	1	1	5	5	5	5	1	1	4	4	3
158	C	M	30	4	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
159	C	H	30	8	1	0	5	5	5	5	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
160	C	M	46	13	2	0	5	4	4	3	3	5	5	5	5	4	4	5	4	3
161	C	M	31	7	6	0	5	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	1
162	C	M	30	5	0	0	5	5	5	1	1	5	5	5	5	4	4	4	4	3
163	C	M	38	11	1	0	4	3	3	2	1	3	3	3	3	4	4	2	2	3
164	C	M	41	16	2	0	5	5	5	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
165	C	M	41	14	1	0	5	5	5	3	3	1	5	1	1	3	3	3	5	3
166	C	H	50	11	1	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
167	C	M	24	1	1	0	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
168	C	H	33	7	4	0	5	1	5	3	4	1	4	2	3	3	3	4	4	3
169	C	M	40	3	2	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
170	C	M	52	30	1	0	4	4	3	1	1	4	5	3	5	4	4	3	4	5
171	C	M	55	35	1	0	4	4	3	2	2	4	5	3	5	4	3	3	4	4
172	C	M	39	11	0	0	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
173	C	M	33	7	0	0	5	4	4	4	3	5	5	5	4	3	3	4	4	4
174	C	M	44	17	2	0	5	2	3	5	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
175	C	M	23	2	2	0	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	2	4	4	5
176	C	H	47	27	1	0	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4
177	C	M	29	2	1	0	5	5	3	3	3	4	4	4	4	2	4	5	3	2
178	C	M	40	17	3	0	5	4	4	4	3	5	5	5	4	3	3	4	4	4
179	C	M	48	27	1	0	4	5	3	1	1	4	4	4	4	4	5	3	4	5
180	C	M	34	12	1	0	2	1	2	1	5	1	1	1	1	3	3	3	5	3
181	F	H	29	3	3	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	4
182	C	M	26	3	4	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
183	F	M	41	13	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3
184	F	H	35	9	0	2	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3
185	F	M	37	13	0	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3
186	F	H	32	5	0	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Nº	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
187	F	H	30	4	0	7	4	4	4	5	3	4	2	4	3	3	3	1	2	3
188	F	M	39	10	0	14	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
189	F	M	30	2	0	11	4	4	4	3	3	5	4	3	3	3	4	4	3	3
190	F	H	27	3	0	5	3	3	3	1	1	3	3	4	3	1	1	3	2	2
191	F	H	57	29	0	1	3	2	2	4	5	3	2	2	4	3	2	3	1	3
192	F	H	32	8	0	5	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3
193	F	M	31	6	0	11	4	4	1	5	5	4	4	3	3	2	2	4	2	4
194	I	M	30	4	0	10	4	3	3	5	5	3	4	3	3	3	3	3	3	3
195	F	M	26	2	0	10	5	4	4	4	4	3	1	3	2	3	3	4	4	1
196	F	M	42	19	0	12	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	1
197	F	M	53	25	0	10	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	3	3	3
198	I	H	26	1	0	5	4	3	3	4	3	4	5	3	3	3	2	1	1	2
199	F	H	45	12	0	2	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
200	F	M	48	20	0	15	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3
201	F	H	30	5	0	8	3	4	2	3	3	4	4	2	2	3	2	2	2	1
202	F	H	41	3	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
203	F	H	65	44	0	5	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	5	4
204	F	H	30	2	0	9	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
205	F	M	27	1	0	1	5	5	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	1
206	I	M	33	6	0	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4
207	F	M	54	33	0	10	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2
208	F	M	29	5	0	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
209	F	H	62	29	0	10	4	4	4	4	5	4	3	4	5	2	2	4	4	3
210	F	H	60	38	0	1	3	2	3	4	5	3	4	3	3	3	4	3	3	4
211	F	M	46	22	0	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3
212	I	H	42	2	0	12	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4
213	I	H	31	4	0	11	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4
214	F	H	53	21	0	3	4	4	3	5	5	4	3	3	3	4	3	3	2	2
215	I	M	38	1	0	10	5	4	5	4	3	3	3	5	5	3	3	3	3	3
216	I	M	36	5	0	10	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	2	4	2	2
217	I	H	33	9	0	10	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4
218	I	M	35	5	0	10	5	4	3	5	5	2	4	2	5	2	2	4	2	2
219	I	M	26	1	0	10	5	4	4	5	4	3	3	3	3	3	2	5	4	4
220	I	M	37	5	0	10	5	5	5	4	4	4	3	3	4	3	3	2	2	2
221	F	H	38	16	0	10	5	5	5	1	5	2	2	2	1	3	3	3	3	3
222	F	M	55	22	0	10	5	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3
223	I	H	35	4	0	12	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	1	4	1	3
224	I	M	36	10	0	12	4	4	4	5	3	4	4	4	4	2	2	2	1	4
225	F	H	43	8	0	12	5	5	5	5	5	3	3	3	3	2	2	3	3	4
226	I	M	26	4	0	12	5	5	4	2	5	4	4	3	5	4	4	3	3	3
227	F	H	42	18	0	12	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	3
228	I	M	39	9	0	12	5	4	4	3	3	1	1	2	2	1	1	4	4	1
229	F	H	46	15	0	12	2	2	3	1	3	2	3	1	1	3	1	1	1	1
230	F	M	35	7	0	12	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	3
231	I	M	35	10	0	12	4	4	3	5	5	4	4	3	4	3	4	3	3	3
232	I	M	42	15	5	0	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4
233	F	M	39	15	3	0	4	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4

Nº	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
234	F	M	36	10	1	0	5	4	4	5	5	4	3	4	4	3	4	3	3	4
235	I	H	30	4	4	0	5	5	4	2	2	2	4	4	4	3	2	4	4	3
236	F	M	29	6	1	0	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	4	4	4	3
237	F	M	53	34	1	0	5	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4
238	F	H	26	4	2	0	4	5	5	4	4	4	5	3	4	4	3	3	3	2
239	F	M	32	10	4	0	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	2	3
240	F	M	42	8	1	0	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	3	4
241	H	H	49	16	2	0	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5
242	F	H	55	33	1	0	5	4	4	1	1	3	3	4	4	2	1	4	4	3
243	F	H	50	27	1	0	5	5	5	5	5	4	3	3	4	3	3	4	4	4
244	I	M	33	6	1	0	4	4	5	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3
245	F	H	58	37	1	0	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4
246	F	H	40	18	1	0	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3
247	F	M	30	6	4	0	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
248	I	M	33	7	3	0	5	5	4	2	4	5	5	5	2	2	2	4	4	2
249	F	H	35	10	7	0	4	4	5	5	4	2	2	2	3	2	2	4	4	3
250	F	H	27	3	0	1	3	3	4	1	1	3	3	4	3	1	1	3	2	2
251	F	H	56	29	0	5	3	2	2	4	5	4	2	2	4	3	2	3	1	3
252	F	H	32	8	0	5	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3
253	F	M	31	6	0	12	4	4	1	5	5	4	4	3	2	2	2	4	2	4
254	I	M	30	4	0	10	4	3	3	5	5	3	4	3	3	3	3	3	3	3
255	F	M	26	2	0	11	5	4	4	4	4	3	1	3	2	3	3	4	4	1
256	F	M	42	19	0	12	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	1
257	F	M	53	25	0	10	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	3	3	3
258	I	H	26	1	0	3	4	3	3	4	3	4	5	3	3	3	2	1	1	2
259	F	H	45	12	0	2	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
260	F	M	48	20	0	15	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3
261	F	H	30	5	0	8	3	4	2	3	3	4	3	2	2	3	2	2	2	1
262	F	H	41	3	0	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
263	F	H	64	40	0	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	5	4
264	F	M	41	13	0	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3
265	F	H	35	9	0	2	5	5	5	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3
266	F	M	37	13	0	4	5	5	5	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3
267	I	H	32	5	0	5	5	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
268	F	H	30	4	0	7	4	4	4	5	3	4	2	4	3	3	3	1	2	3
269	F	M	39	11	0	14	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3
270	I	M	30	3	0	10	4	4	4	3	3	5	4	3	3	3	5	4	3	3
271	F	M	28	1	0	11	5	5	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	1
272	I	M	33	6	0	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4
273	F	M	53	30	0	10	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2
274	I	M	29	5	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
275	F	H	53	29	0	10	4	4	4	5	5	4	3	4	5	2	2	4	4	3
276	I	H	32	5	0	1	3	2	3	4	5	3	4	3	3	3	4	3	3	4
277	F	M	46	22	0	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3
278	I	H	35	7	0	12	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4
279	I	M	31	4	0	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4
280	I	M	33	21	0	3	5	4	3	5	5	4	3	3	3	4	3	3	2	2

Nº	Sit	Sx	Ed	Ex	M	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
281	F	M	47	19	0	11	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3
282	I	H	30	4	0	7	3	5	2	3	3	4	3	2	2	3	2	2	2	1
283	F	M	42	13	0	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
284	F	H	54	31	0	5	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	5	5
285	F	M	41	14	0	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4	4	3
286	F	H	35	8	0	2	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3
287	F	M	38	14	0	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3
288	I	M	32	5	0	10	5	4	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5
289	I	M	30	4	0	8	4	4	4	5	3	4	2	4	3	3	3	2	3	3
290	F	H	41	3	0	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4
291	F	H	61	40	0	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	5	4
292	F	M	42	15	0	11	4	3	4	3	4	4	5	5	4	4	3	4	3	3
293	I	H	34	7	0	1	5	5	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3
294	F	M	39	13	0	4	5	5	5	5	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3
295	F	M	47	22	0	10	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3
296	I	H	30	4	0	8	4	4	2	3	3	4	3	2	2	3	2	2	2	1
297	F	M	41	12	0	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
298	I	H	34	7	0	2	4	4	5	3	3	4	4	3	4	4	3	4	5	4
299	I	M	41	12	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3
300	F	H	34	10	0	3	5	5	5	4	3	5	3	4	4	4	4	4	4	3
301	F	M	36	14	0	4	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
302	I	H	32	5	0	5	5	4	5	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4
303	I	M	30	3	0	9	4	4	4	5	3	4	2	5	3	3	3	1	2	3
304	I	M	35	13	0	14	4	3	3	3	3	3	3	4	5	3	4	3	3	3
305	I	M	31	4	0	10	4	4	4	3	3	5	4	3	3	4	5	4	3	3
306	I	M	29	3	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4
307	F	H	52	29	0	1	4	4	4	4	5	4	3	4	5	2	2	5	4	3
308	I	H	31	4	0	5	3	2	3	4	5	3	4	3	3	3	4	3	4	4
309	I	M	33	22	0	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	5
310	I	H	35	4	0	8	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4
311	I	M	31	4	0	12	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4
312	F	H	47	23	0	2	4	4	3	5	5	4	3	3	3	4	3	3	2	2
313	F	H	35	7	0	1	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3
314	F	M	38	13	0	2	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	2
315	F	M	34	6	0	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	5	3	4	4	5
316	I	H	30	3	0	10	4	4	4	5	3	4	2	4	3	3	3	2	3	3
317	F	M	42	16	0	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	3	4	4	4
318	I	H	52	28	0	5	3	4	3	3	3	5	4	3	3	5	3	4	5	4
319	F	M	43	15	0	3	4	3	4	3	4	4	4	5	5	4	3	4	3	3
320	F	M	35	6	0	11	5	5	3	4	5	4	3	5	4	4	4	4	4	3

N° = Número del cuestionario
 Sit = Situación (F: funcionario, I: interino, C: centro concertado)
 Sx = Sexo (H: hombre, M: mujer)
 Ed = Edad
 Ex = Años de experiencia
 M = Maestro (Infantil o Primaria)
 P = Profesor (Secundaria)
 1 = Ítem 1
 2 = Ítem 2,.....

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO (2ª parte, ítems del 15 al 36))

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
1	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5
2	3	3	2	2	3	4	4	3	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5
3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
4	1	3	1	4	4	2	2	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5
5	3	4	4	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4
6	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	2	5	5	3	3	3
7	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	4	3
8	4	3	4	3	4	3	3	5	5	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3
9	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4
10	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
11	3	2	3	2	2	2	2	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	3	3	4
12	2	2	4	4	2	2	2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	2	4	4	5	5	5
13	4	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	3	4	4	3	3	4	5	3	5	3	5	5	3	5	5	3	5	3	3	3	5	4
16	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	5	4	3	3	4	4	4
17	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4
18	4	2	4	4	4	1	4	2	3	4	4	4	4	4	4	5	2	4	4	4	5	4
19	1	1	4	4	2	3	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	1	4	4	4	5	4
20	3	3	4	4	4	3	5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	3	4	5	5
21	3	3	3	4	4	3	4	2	4	5	4	4	5	5	5	5	3	3	4	3	5	4
22	4	4	2	2	2	4	4	5	4	4	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
23	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	5	4	5	5	3	4	4	4	4	3
24	1	1	1	1	1	1	2	4	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
25	2	3	2	2	3	3	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4
26	1	1	1	1	1	1	1	4	4	5	2	2	5	5	5	5	3	1	1	1	1	3
27	2	2	2	3	4	4	3	4	4	3	3	2	2	4	5	5	4	4	4	4	5	5
28	2	2	2	2	2	2	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4
29	4	4	4	3	4	5	4	3	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5
30	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3
31	2	2	2	2	2	2	4	4	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
32	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	5	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4
33	3	2	3	2	3	3	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5	3	4	3	4	5	5
34	5	4	4	3	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4
35	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5
36	4	4	4	4	4	3	5	4	3	3	4	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5
37	4	2	3	3	4	2	2	3	3	2	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5
38	3	5	5	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
39	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4
40	3	3	4	4	4	2	4	3	2	3	4	3	2	4	5	4	3	4	4	4	5	5
41	4	3	3	1	1	1	2	4	4	4	2	3	5	5	5	5	2	5	5	3	5	5
42	4	3	3	2	2	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4
43	4	2	5	4	5	2	4	4	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
44	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	5	4	4	4	4	5	2	5	5	5	5	4
45	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	
46	2	2	2	2	3	2	3	4	4	3	3	2	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5
47	4	2	2	4	2	2	4	4	5	2	4	2	4	5	4	2	2	4	2	4	4	4	4
48	4	3	3	1	3	2	5	3	1	2	3	4	2	4	5	3	1	2	3	3	3	5	
49	4	2	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	
50	3	2	2	2	2	2	5	1	1	3	5	5	5	5	5	5	4	4	2	3	3	4	
51	5	4	5	3	5	3	3	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
52	3	4	3	3	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
53	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
54	4	4	2	2	2	2	4	2	4	4	4	4	2	5	5	2	5	5	5	5	5	5	
55	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	5	5	5	5	5	
56	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	
57	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	
58	4	3	4	4	4	5	4	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	
59	3	2	2	3	2	3	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
60	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	4	5	4	
61	2	2	1	1	2	1	5	2	3	5	5	5	5	5	5	5	2	5	3	5	5	5	
62	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	5	4	
63	2	1	2	2	2	2	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	
64	1	5	5	1	1	1	5	1	5	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	
65	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	
66	4	4	3	4	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	
67	4	3	4	3	3	3	5	4	4	3	3	3	5	5	5	5	4	5	4	3	4	4	
68	1	1	1	1	1	2	4	2	4	3	4	4	5	5	5	5	3	5	4	4	5	5	
69	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	5	5	5	4	3	4	4	4	5	5	
70	2	3	2	2	2	3	2	5	1	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	3	4	5	
71	3	5	5	1	1	1	5	1	3	5	5	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	5	
72	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	
73	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
74	2	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	
75	4	4	2	2	4	2	5	1	4	5	4	4	5	5	4	3	3	4	4	5	5	5	
76	2	2	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
77	3	3	3	3	3	4	5	1	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
78	3	4	4	4	2	2	2	4	5	1	1	1	4	3	4	4	4	3	3	3	4	5	
79	3	4	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
80	4	3	3	3	3	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	
81	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	
82	4	4	5	4	5	3	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	4	4	4	5	5	
83	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	3	3	5	
84	5	5	4	4	4	4	3	4	3	3	5	5	4	5	5	5	2	2	2	4	5	5	
85	4	4	4	5	4	4	5	3	2	5	4	5	5	5	5	3	3	4	4	4	3	4	
86	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5	5	4	4	5	4	3	5	4	4	4	4	
87	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	
88	3	3	2	3	4	3	3	4	3	1	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	
89	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	4	4	5	
90	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	
91	3	2	2	2	2	3	4	4	1	2	3	4	5	5	5	5	3	4	4	1	2	4	
92	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	
93	1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	5	5	1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5
94	3	3	3	3	3	4	5	2	3	3	5	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	5
95	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	3	4	3	4	3
96	4	3	3	4	4	3	5	4	5	3	4	5	4	5	5	4	3	4	3	4	4	4	5
97	3	2	2	4	3	4	4	2	2	1	5	5	2	4	4	3	4	5	4	5	4	4	4
98	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
99	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5
100	4	5	4	4	5	2	4	3	2	3	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5
101	2	3	4	1	2	4	4	5	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
102	3	4	4	3	3	3	4	2	5	4	3	3	5	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5
103	4	4	3	3	4	4	5	3	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5
104	4	4	4	3	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
105	4	4	2	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	5	4
106	3	4	5	3	2	4	3	3	2	5	5	5	4	5	3	4	4	3	5	4	5	5	5
107	4	3	2	2	2	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4	4	4
108	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
109	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
110	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5
111	2	2	3	2	4	3	4	4	2	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
112	4	5	5	4	5	5	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4
113	4	5	5	4	5	5	4	5	3	4	5	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4
114	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	4	5	5	5	5	3	5	3	3	5	5	5
115	4	4	4	4	4	4	4	2	2	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
116	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	5	5	3	4	4	5	3	3	3	3	3	3	3
117	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	5	5	3	5	5	5	3	4	3	2	1	2	2
118	2	2	5	4	1	1	3	5	1	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5
119	3	4	4	4	5	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	5	5
120	4	3	3	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5
121	3	3	3	3	3	4	5	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	3	4	3	4	4
122	3	4	4	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3	3
123	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5
124	1	2	3	3	3	3	4	3	5	5	5	4	3	3	3	3	4	4	4	3	5	2	2
125	4	3	3	3	2	3	4	4	5	3	3	3	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4
126	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3
127	4	3	3	3	3	4	5	4	3	5	4	4	5	3	5	5	4	4	3	3	4	4	4
128	3	3	4	3	4	4	4	4	4	5	4	3	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5
129	3	4	3	5	5	5	4	5	3	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4
130	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5
131	3	3	3	3	3	5	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
132	3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	5
133	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4
134	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
135	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	2	3	5	4	4	4	5
136	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2	2	4	4	4
137	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4
138	3	3	3	3	3	3	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5
139	3	1	1	1	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	2	4	3	5	5

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
140	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5
141	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	5	3	3	3
142	3	3	3	3	3	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	5
143	4	3	3	3	4	4	4	2	4	4	4	3	5	4	4	4	3	4	3	3	4	4
144	4	2	3	2	2	3	3	3	1	4	3	2	4	5	5	4	2	5	4	3	3	3
145	5	5	5	4	4	3	5	2	3	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
146	3	3	3	3	3	3	4	2	1	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5
147	4	3	3	3	3	4	4	2	2	3	4	3	4	4	5	3	5	5	5	4	4	4
148	3	2	2	3	3	3	3	4	4	1	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
149	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	3	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4
150	3	3	3	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	5	5
151	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4
152	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
153	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
154	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4
155	3	2	2	4	4	4	4	2	3	3	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4
156	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	3	5	3	3	4	5
157	3	3	2	2	2	1	3	1	3	5	5	1	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5
158	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
159	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
160	4	3	4	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5
161	1	1	1	1	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5
162	3	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	5	4	5	5	1	4	2	2	2	4
163	3	4	3	2	2	2	4	3	5	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	5	4	3
164	1	1	1	1	1	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	2	2
165	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
166	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
167	3	4	4	3	4	3	4	4	3	5	4	4	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5
168	3	3	3	3	3	3	4	4	1	4	5	5	3	4	5	5	1	1	4	5	4	3
169	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
170	4	4	4	4	4	5	5	4	3	3	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
171	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
172	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
173	4	3	4	5	4	4	5	1	2	5	4	4	5	5	5	5	2	5	4	4	5	5
174	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	5	5	5	3	5	3	3	3	5
175	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
176	2	2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4
177	4	3	4	4	4	2	2	5	2	4	4	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5
178	4	3	4	5	4	4	5	1	2	5	4	4	5	5	5	5	2	5	4	4	5	5
179	5	5	5	5	4	5	5	4	3	3	3	3	4	5	5	5	4	4	3	4	5	5
180	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	5	5	3	3	3	5	5	5	4
181	3	2	3	2	4	2	4	2	3	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	3	5	5
182	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
183	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5
184	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	4	4	4
185	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	4	4	4
186	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
187	4	4	3	4	3	4	5	3	4	4	4	5	4	4	2	2	4	3	3	2	3	2
188	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3	4
189	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
190	2	3	3	4	3	2	3	2	2	2	3	3	4	4	4	4	3	5	3	4	5	4
191	2	2	3	4	4	3	3	4	3	4	5	2	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4
192	3	3	3	3	3	4	3	3	5	3	3	3	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5
193	4	1	1	4	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	1	1	4	4
194	4	3	3	5	3	3	4	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
195	2	1	1	3	1	1	5	3	5	4	3	3	5	4	4	3	4	4	4	5	4	5
196	4	4	5	2	5	5	4	5	5	4	4	3	4	4	4	5	3	3	3	3	3	4
197	3	3	3	3	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5
198	2	1	1	2	2	3	4	5	5	4	3	3	4	3	5	4	4	5	3	3	4	4
199	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3
200	3	2	5	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	4
201	2	3	3	2	2	4	4	2	2	4	4	5	4	4	5	2	2	4	4	1	4	4
202	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
203	4	4	5	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	3	4	5	5
204	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
205	1	1	1	1	1	1	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
206	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	2	4	3	4	4	4
207	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	3	5	5	5	5	3
208	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
209	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4
210	2	4	4	3	4	3	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4	4
211	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4
212	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	4	3
213	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5
214	2	3	4	3	3	2	4	2	3	3	4	3	4	5	5	4	4	3	4	4	5	5
215	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	5	5	3	3	3
216	2	2	5	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4
217	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	5	5	5	4	4	4	3	2
218	2	4	5	2	2	4	5	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	2	5	3
219	3	4	4	4	3	3	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	3	3	3	3
220	3	2	2	2	3	3	5	4	5	5	5	3	4	4	5	3	4	5	3	3	4	5
221	3	3	1	1	1	1	3	4	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4
222	4	3	3	3	3	4	5	3	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	4	5	3	4
223	3	3	2	2	2	4	5	2	4	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3
224	2	2	1	2	3	2	4	3	2	2	3	4	5	4	4	3	4	5	4	5	4	4
225	4	1	1	3	1	3	5	2	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	2	3
226	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	1	1	5	5	4	3	3	5	5	5	2	5
227	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	5	5	5	3	3	3	3	3
228	1	1	1	1	1	1	4	1	1	2	4	4	5	4	3	3	1	5	4	4	1	3
229	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
230	3	2	2	2	2	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4
231	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	2	4	4	3	4	4	3	5	3	3	3	3
232	5	4	4	3	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
233	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
234	3	4	4	3	4	3	5	3	3	3	4	5	4	5	5	5	3	5	5	5	4	4
235	4	2	3	3	4	2	2	3	3	2	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	2	5
236	3	5	5	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4
237	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	3	3	3	3	3	4	5
238	3	3	4	4	4	2	4	3	2	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	5	4
239	4	3	2	2	2	3	4	4	4	5	5	5	4	5	3	5	4	5	3	4	4	5
240	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5
241	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
242	1	3	1	4	4	2	2	4	4	4	5	4	4	5	3	5	4	4	5	4	5	5
243	3	4	4	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4
244	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	2	5	5	3	3	3
245	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4	4	4
246	4	3	4	3	4	3	3	5	5	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3
247	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	3	4	4	4	4
248	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
249	3	2	3	2	2	2	2	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	3	3	4
250	2	3	3	4	3	2	3	2	2	2	3	3	4	4	4	4	3	5	3	4	5	4
251	2	2	3	4	4	3	3	4	3	4	5	2	4	4	4	5	5	5	4	3	3	4
252	3	3	3	3	3	4	3	3	5	3	3	3	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5
253	4	1	1	4	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	4	4
254	4	3	3	5	3	3	4	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
255	2	1	1	3	1	1	4	3	5	5	3	3	5	4	4	3	4	4	4	5	4	5
256	4	4	5	2	5	5	4	5	5	4	4	3	4	4	4	5	3	3	3	3	3	4
257	3	3	3	3	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5
258	3	1	1	2	2	3	4	5	5	4	3	3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4
259	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3
260	3	2	5	2	2	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	4
261	2	3	3	2	2	4	4	2	2	4	4	5	4	4	5	2	2	4	4	1	5	4
262	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
263	4	4	5	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	3	4	5	5
264	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5
265	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	4	4	4
266	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	3	4	4	4	4	4
267	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	5	4
268	4	4	3	4	3	4	5	3	4	4	4	5	4	4	2	2	4	3	3	2	4	2
269	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	5	3	3	3	3	4	3	4
270	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
271	1	1	1	1	1	1	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
272	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	2	3	4	4	5	2	4	3	4	4	4
273	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	3	5	5	5	5	3
274	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4
275	5	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4
276	2	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	5	4	4
277	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4
278	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	4	3
279	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5
280	2	3	4	3	3	2	4	2	3	3	4	3	4	5	5	4	4	3	4	4	5	4

Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
281	3	2	4	3	2	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	4
282	2	4	3	2	3	4	4	2	2	4	4	5	4	4	5	2	2	4	4	1	5	4
283	5	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
284	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	3	4	5	5
285	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5
286	3	3	3	3	3	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	3	4	4
287	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5
288	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	4	3	4	3	5	3	4	4	4
289	3	4	3	4	3	4	5	3	4	4	4	5	4	4	2	3	4	3	3	2	4	2
290	4	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
291	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	3	4	5	4	5	3	3	3	4	5	5
292	4	4	4	5	3	4	4	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5
293	3	3	3	3	3	3	2	4	5	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	4	4	4
294	3	3	3	3	3	3	3	5	4	4	4	2	5	5	4	5	3	4	4	4	4	4
295	3	2	5	2	2	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	4
296	2	3	3	2	2	4	4	2	2	4	4	5	4	4	5	2	2	4	4	1	5	4
297	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
298	4	4	5	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	3	4	5	5
299	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5
300	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	3	4	4
301	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	3	4	5	4	4	4
302	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	5	4
303	4	4	3	4	3	4	5	3	4	4	4	5	4	5	2	2	5	3	3	2	4	2
304	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	5	3	3	3	3	4	3	4
305	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3
306	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
307	3	3	4	4	3	3	2	3	3	5	3	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4
308	2	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4	5
309	3	3	3	3	3	4	5	2	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4
310	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	4	3
311	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5
312	2	3	5	5	4	2	5	2	3	3	4	3	4	5	5	4	4	3	4	4	5	5
313	3	4	3	3	3	4	3	5	5	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	3	4	4
314	4	3	3	3	3	3	3	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	2
315	4	5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	4	4	4	3	4	3	5	3	4	4	4
316	3	4	3	4	3	4	5	3	4	4	5	5	4	4	2	3	4	3	3	2	4	2
317	4	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4
318	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	3	3	4	2	5
319	4	4	4	5	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4
320	3	3	3	3	3	3	2	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	5	4	4	4	4

Nº = Número del cuestionario
 14 = Ítem 14
 15 = Ítem 15

 ...
 36 = Ítem 36