

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN NUESTRO PAÍS Y EL PAPEL DE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN RECORRIDO HISTÓRICO DESDE LOS 70

Francisco Córdoba Alcaide¹
Universidad de Córdoba
Rosario Ortega Ruiz²
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria (FIPS, a partir de ahora) en nuestro país está recibiendo numerosas críticas por parte de los especialistas por el hecho de no adecuarse a las demandas de la sociedad ni a la realidad socio-económica del momento (Gimeno, 1988; Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 2002; entre otros). Este modelo fue pensado y legislado para la realidad del sistema educativo en los años 70, por lo que se hace cada vez más necesario un cambio acorde a los valores histórico-culturales del momento. Con este trabajo presentamos un recorrido histórico por la literatura y la legislación concerniente al modelo de FIPS en nuestro país y al papel de la formación psicopedagógica en dicho modelo desde los 70. Finalizaremos realizando un breve análisis sobre la situación actual de la FIPS.

Palabras clave: Formación inicial, profesorado de Educación Secundaria, modelos de formación, recorrido histórico.

ABSTRACT

The model for initial training for Secondary teachers in our country is receiving numerous criticisms on the part of the specialists because of the fact of neither being suitable to the demands of society nor to the socio-economic reality of the moment (Gimeno, 1988; Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 2002; and others). This model was thought up and legislated for the reality of the educational system in the seventies,

¹ Investigador del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario en la Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Av. San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba. Telf. 957218412. E-mail: z42coraf@uco.es

² Catedrática en Psicología Evolutiva y de la Educación y directora del Departamento de Psicología en la Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Av. San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba. Telf. 957212601. E-mail: ed1orrur@uco.es

since it makes the change even more necessary, according to the historical and cultural values of the moment. With this work we present a historical review of the literature and the legislation relating to the model of initial training for Secondary teachers in our country and to the role of psycho-pedagogical training in that model from the seventies. We will end by making a brief analysis about the current situation.

Key words: Initial Training, Secondary Education Teachers, training models, historical revision.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, los autores que se han ocupado del problema de la FIPS han coincidido en realizar fuertes críticas hacia el modelo establecido a partir de la Ley General de Educación (1970). En los años 70 la aparición de esta ley y su regulación de la FIPS supusieron un importante adelanto para su época, el problema es que el modelo de FIPS que proponía la LGE nunca ha sido definitivamente eliminado o seriamente reformado de acuerdo a las nuevas demandas sociales de la realidad de la Secundaria en la actualidad (Gimeno, 1988; Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 2002; entre otros).

La crítica más consistente se refiere a que dicho modelo (González e Hijano, 2002) considera la formación inicial como "un añadido pedagógico" —el llamado Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) o el experimental Curso de Cualificación Pedagógica (C.C.P.)—, en el que se pretende construir en pocos meses una *identidad profesional* (Esteve, 1997) suplementaria para que licenciados/as universitarios con una formación muy general se conviertan en docentes. Por otro lado, la formación académica, que no recibe crítica y que por el contrario es altamente valorada, se realiza en el marco de los estudios universitarios ordinarios (estudios de grado, a partir del 2010) al margen de cualquier formación psicoeducativa. Este modelo, en opinión de Gimeno (1988), no deja de ser una yuxtaposición a la identidad del candidato que ya queda establecida como científico/a o simplemente como licenciado/a en la materia de su formación académica.

LA FIPS EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970) O LEY VILLAR PALASÍ

Entre otras medidas, posteriormente evaluadas como positivas, la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 abrió nuevas perspectivas científicas, pedagógicas y socioculturales al refundir el bachillerato elemental con la enseñanza primaria mediante la creación de la segunda etapa de la E.G.B., creando un solo Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.), de tres años de duración más un Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.).

Dicha Ley estableció que la FIPS se realizara en la modalidad de curso post-graduación con un mínimo de 150 horas teóricas de duración cuya superación daba

derecho a la obtención del "certificado de aptitud pedagógica" (C.A.P.). Estos cursos se impartían –y se siguen impartiendo en algunos lugares– en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades españolas; centros que estuvieron afectados por esa ambigüedad legislativa que los ubicaba entre la educación superior (Universitaria) y la atención a la calidad de la educación obligatoria, y cuyo recorrido histórico está aún por valorar (Ortega y Porlán, 1989). Los contenidos abordados en los cursos del C.A.P. han variado a lo largo del tiempo, pero podríamos integrarlos en alguno de los cuatro componentes siguientes: 1) teoría de la educación; 2) psicología de la educación; 3) didáctica general, y 4) didáctica especial (Marcelo, 2002).

El C.A.P. tiene, como hemos comentado ya, su base normativa en la L.G.E. (1.970) así como en la Orden Ministerial de 8 de Julio de 1.971, en la que se establece que esta formación se desarrollará en dos ciclos (uno teórico y otro práctico). Para una mayor profundidad, podemos encontrar la legislación concerniente a este período detallada en un trabajo de Franco, Hijano Del Rio, Vega y Vera (1995) sobre teoría e historia de la educación destinada a los estudiantes que están en su período de FIPS.

Desde una perspectiva histórica, es necesario recordar que la actividad legislativa del antiguo régimen, tan abundante a comienzos de los años 70, contrastaba con las deficiencias a nivel pedagógico que eran predominantes en la mayoría de las escuelas y dicho impulso legal no contribuyó a elevar la calidad de forma significativa. Las exigencias impuestas por la LGE (1970) no se llevaban a cabo ni siquiera en la mitad de las escuelas (VV.AA., 1975). En esos momentos, entre los objetivos principales para la formación de los enseñantes se encontraban una formación científico-técnica de acuerdo con el estadio de los conocimientos del momento, la búsqueda continua en el campo de las ciencias de la educación y la formación permanente (VV.AA., 1975). La falta de formación psicopedagógica en el futuro docente quedaba ya reflejada en afirmaciones de autores que comienzan a denunciar cómo la Universidad se preocupa por formar especialistas sin tener en cuenta el alto porcentaje de licenciados que decidían dedicarse a la enseñanza. Se concede la mínima importancia a materias como métodos de aprendizaje, pedagogía o psicología (VV.AA., 1975).

Ya en aquellos años, se denunciaba la nula preparación del profesorado que tenía que ejercer su trabajo en niveles educativos diferentes a los de maestro, mediante cursillos, seminarios, etc., difícilmente se podía preparar profesionalmente a estos enseñantes. Se hace referencia a cómo la distancia existente entre Universidad y necesidades reales de la población obliga a numerosos profesionales, que inicialmente intentan trabajar en otros sectores, a desarrollar su trabajo en el campo de la enseñanza, lo cual podía repercutir negativamente sobre los resultados educativos. Cada etapa educativa pide un grado de formación y de especialización adecuada, el que se crean necesarios más años para impartir el Bachillerato que la Enseñanza Básica, significaba que el factor más importante en la enseñanza es el de la transmisión de conocimientos (Calzada, Calsamiglia, Benejam y Carme, 1976).

En 1977, un análisis del informe de la Comisión Evaluadora de la LGE de 1970 (Calzada, 1977) señalaba, en lo relativo al profesorado, que los aspectos de formación, perfeccionamiento, promoción, etc., se consideraban en segundo término y en

función de que se realice la integración. Sin embargo, el profesor Eggleston (1978), al recoger las conclusiones más importantes que se obtuvieron en reuniones de expertos pertenecientes a países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalaba que, ya en el 74, entre los numerosos factores que llevarían al profesorado a jugar el nuevo papel que la sociedad esperaba de ellos se encontraban las nuevas tendencias y conceptos en su formación inicial y permanente. En concreto, en lo que a formación inicial se refiere y con independencia de la diversidad de los países miembros, se apuntaban ya tres objetivos básicos: en primer lugar, el desarrollo del nivel de instrucción y las capacidades personales del individuo de modo que, como docente, llegue a ser una persona más competente y mejor informada, que de pruebas de una mayor madurez en diversos aspectos; en segundo lugar, asegurar una enseñanza profesional que inicie en los grandes principios de la pedagogía, incluya nociones de psicología y proporcione generalmente ciertos conocimientos de sociología, filosofía e historia de la educación; por último, se debe prever una experiencia práctica de enseñanza para el desarrollo de aptitudes prácticas en el ejercicio cotidiano de la profesión. Como podemos apreciar, las referencias en cuanto a la formación pedagógica y, expresamente la psicológica, se dejan entrever ya en Europa.

Ya en los años 80, autores como A. Pérez (1986) aseguraban que el profesorado de Secundaria no podía seguir siendo un técnico que aplica secuencias de rutinas preestablecidas sino que debería de utilizar el conocimiento de ciencias básicas como la Psicología como una herramienta disponible para analizar la práctica. En ese momento, por diferentes factores sociales, académicos, de empleo, etc., aspirar a ser profesor/a era una salida sustitutoria ante la falta de otras alternativas, existía un consenso unánime de que el CAP no servía para nada y desprestigiaba la formación del profesorado en sí misma en lo referido a sus componentes pedagógicos (Gimeno, 1988).

Por estos años, la Junta de Andalucía promulgó la Orden de 11 de diciembre de 1985 por la que se regula el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica en la Comunidad Andaluza. Entonces, Esteve (1987, 1998) resaltaba ya, entre otros, los problemas derivados de las actividades de enseñanza-aprendizaje, provenientes de la falta de profundidad en los problemas prácticos que plantea la Psicología del Aprendizaje y las didácticas en la FIPS. Esta dificultad era expresada por el profesorado debutante, junto a otras más que podrían y deberían haber servido como base de futuros planes de estudio.

A finales de los 80, Marcelo (1989:56) recoge la Psicología como tal en una revisión de diferentes autores sobre conocimientos propiamente profesionales del futuro docente. En este listado se incluyen: conocimientos de los medios, de psicología, de técnicas de acción educativas, de investigación y evaluación (Mialaret, 1982); conocimientos sobre la enseñanza eficaz, sobre el cambio y la innovación y sobre el contexto de la enseñanza (Vaughan, 1984); y conocimientos sobre la enseñanza y el currículo (Kirk, 1986).

En definitiva, los años 70 supusieron un importante impulso para la FIPS a nivel legislativo, nacieron los Institutos de Ciencias de la Educación y esta fecha es

considerada por algunos autores (González e Hijano del Río, 2002) como punto de inflexión en el desarrollo y estudio de la FIPS. Pese a ello, como hemos comprobado, parece ser que en la práctica el modelo propuesto se consideraba como mero trámite para aquellos licenciados que no conseguían desarrollarse profesionalmente en lo que deseaban. La formación psicopedagógica se consideraba un añadido sin valor y se aprendía totalmente descontextualizada con respecto a la formación en contenidos. Con la entrada de los años 80, el modelo no sufrió grandes modificaciones aunque se empezaba a denunciar cada vez más la necesidad de que el docente en Secundaria no sólo conociese la materia sino que también supiese cómo enseñarla (Hernández y Sancho, 1989).

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA L.O.G.S.E. (1990)

La Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) diseñó un nuevo sistema para formar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y no obligatoria (Bachillerato), para lo que se publicó un Real Decreto en 1995 (Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre), que ha sido sucesivamente prorrogado y que no se ha llegado a aplicar, excepto en las Universidades de dos Comunidades Autónomas (Comunidades de Canarias y del País Vasco), y en algunas otras con carácter experimental (Alcalá, Valladolid, Autónoma de Barcelona, Murcia, La Laguna y la Universidad del País Vasco).

El nuevo plan de estudios para la FIPS se denominó Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) que capacitaba para la obtención del "Título Profesional de Especialización Didáctica", Real Decreto 1692/1995, 20 de octubre, (BOE 9-XI-1995) y Orden Ministerial del 26 de abril de 1996 (BOE 11-V-1996). Era necesario para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y en el de Profesores Técnicos de Formación Profesional haber superado dicho curso. Presentaba limitaciones curriculares, dificultades económicas, técnicas y de recursos humanos y una posible masificación de alumnado (Esteve, 1997).

Todo ello significa, en la práctica, que se continúa con el sistema de 1970, como aquél en el que se fundamenta la formación de nuestros profesores de E.S.O. y Bachillerato. En este sentido Imbernón (1994) realiza una rotunda afirmación:

Durante veinte años la formación inicial del profesorado de Secundaria ha brillado sencillamente por su ausencia (el conocido y criticado Curso de Aptitud Pedagógica no puede tomarse siquiera en consideración) (Imbernón, 1994:50).

Hornilla y cols. (1992) recogen entre las conclusiones del Seminario Inter-I.C.E.s las nuevas necesidades del sistema educativo manifestadas en distintos artículos de la LOGSE (24.4, 27.5, 34.3, 59.1 y 60.1) que plantean un cambio en el perfil del profesorado, caracterizándolo como: organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento; mediador; diseñador y organizador de trabajos disciplinares e interdisciplinares, en interacción con el contexto; autónomo; evaluador, tutor, en parte, orientador.

Sin embargo, desde que la L.O.G.S.E. entró en vigor en octubre de 1990, se ha estado a la espera de que los sucesivos gobiernos establecieran el marco normativo necesario para poder organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del "Título Profesional de Especialización Didáctica". El primer intento surgió, como hemos visto, con el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que instaura el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que murió con el cambio de gobierno en 1996, fecha a partir de la cual, sucesivos Reales Decretos fueron aplazando la generalización del CCP, manteniendo la vigencia del CAP (González e Hijano, 2002).

Eran muchos los autores que consideraban que seguía predominando un modelo académico-esencialista en el que los contenidos disciplinares eran el único bagaje necesario para afrontar y desarrollar la función docente (Martín, 1993; Imbernón, 1994; Esteve, Franco y Vera, 1995). Martín (1993) considera que el plan de estudios que rige la FIPS es un buen ejemplo de currículum centrado en la materia, lo importante es el qué enseñar y no tanto el cómo enseñarlo. Los docentes valoran la importancia de la metodología didáctica un punto por encima de lo que conceden a la materia.

Según Imbernón (1994) se estaría perdiendo la oportunidad de llevar a cabo estudios de FIPS rigurosos, conformes con las demandas del profesorado y adecuadas al momento histórico:

La investigación ha de dar pistas para mejorar la formación del profesorado, ha de ser la base del trabajo de mejora de los procesos formativos, pero si se realiza sin tener en cuenta el profesorado como elemento activo en la generación del conocimiento, ahondaremos más en los procesos de desprofesionalización y, por tanto, de resistencia a una formación que surge de diseños teóricos con una referencia irreal de la práctica, de intuiciones más o menos verificadas teóricamente, sobre lo que debería ser, sin tener en cuenta lo que existe y lo que se tiene. Analicemos esas resistencias a la desprofesionalización y ese peligro (Imbernón, 1994:131).

Este autor, además, recalca la complejidad, el desgaste y el gasto que supone la implantación de un nuevo modelo de formación y, aun más en su fase inicial. Pero también señala que se produce una resistencia a la formación, en paralelo a la resistencia al cambio. Estas resistencias a la formación tendrán un carácter más radical si se viven como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil. Y aun más si desde las administraciones se proponen cambios y reformas en las que se anuncian la importancia social y el protagonismo pedagógico del profesorado sin modificar su estatus ni sus condiciones de trabajo (Imbernón, 1994).

Por su parte, Esteve, Franco y Vera (1995) aseguran que el futuro profesor no está mal preparado en el dominio de los contenidos de enseñanza pero, sin embargo, nadie le ha advertido de su papel en la dinámica de la clase o de cómo hacer asequibles estos contenidos al alumnado de diferentes niveles educativos. Aparecen, por esta fecha, revisiones de la literatura en FIPS (Campanario, 1998), en las que se concluye expresando una clara necesidad de formación psicopedagógica por parte del profesorado de esta etapa educativa.

Desde nuestro punto de vista, la L.O.G.S.E. especifica demasiadas exigencias cuando define el perfil del buen profesor de la etapa de Secundaria en corresponden-

cia a las modificaciones que esta concepción supuso a nivel organizativo, práctico y administrativo en el modelo de FIPS.

EL PARÉNTESIS DE LA L.O.C.E. (2002) EN LA FIPS

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece de nuevo, en su artículo 58.1, la exigencia del Título de Especialización Didáctica (TED), además de las titulaciones académicas correspondientes, para impartir la docencia en la Educación Secundaria, la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial. Esta exigencia se desarrolla en el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el TED. Posteriormente, el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, retrasa al año académico 2006-2007 la generalización de las enseñanzas conducentes a este título.

Delval (2002), en una crítica hacia el documento base presentado para la reforma que supondría esta Ley de la Calidad de la Educación, remarca una vez más el que no se proponga nada nuevo para la formación inicial del profesorado de Secundaria, uno de los grandes asuntos pendientes según este autor. Delval (2002) considera que la preparación del profesorado, tanto en el periodo de formación inicial, como respecto a la actualización de los profesores en ejercicio, debe encontrarse entre los factores necesarios para abordar una reforma educativa adecuada a las necesidades de la sociedad.

En un monográfico reciente sobre el cambio en la escuela, Hernández y Sancho (2002) resaltan la formación inicial del profesorado entre un conjunto de NO cambios que afectan directamente al mundo de la educación, considerando el caso de la Secundaria en España como "el gran tema pendiente".

Actualmente la L.O.C.E. se encuentra paralizada, pero aun así esta ley no aportó nada nuevo a la FIPS, la legislación supuso una continuidad de lo que ya conocíamos. Ahora se encuentra en manos del nuevo gobierno la posibilidad de legislar un nuevo modelo acorde a la realidad del mundo global en que vivimos (Ortega y Martín, 2004).

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL MODELO DE FIPS EN LA ACTUALIDAD Y EL PROBLEMA DE LAS RESISTENCIAS

En España la FIPS sigue siendo la eterna asignatura pendiente. A pesar de los intentos de llevar a la práctica el Título Profesional de Especialización Didáctica previsto por el artículo 24.2 de la L.O.G.S.E. (Real Decreto 1692/1995, de 20 octubre) y posteriormente el Título de Especialización Didáctica previsto por el artículo 58.1 de la, hoy paralizada, L.O.C.E. (Real Decreto 118/2004, de 23 de enero) siguen vigentes, como hemos visto, los criticados cursos para la obtención C.A.P. En la mayoría de las Universidades, la FIPS sigue arrastrando el lastre del diseño previsto por la L.G.E. (1970) para formar profesorado dedicado a enseñar en el desaparecido B.U.P. y, con

ciertas variantes, algunas de las cuales se han reconocido como valiosas (Hornilla y cols, 1992; González García e Hijano del Río, 2002; entre otros), la FIPS se sigue realizando a través del C.A.P. más de 30 años después de la desaparecida ley con independencia de los cambios socio-culturales acontecidos.

Por ello, hoy por hoy España es, si exceptuamos a Grecia, el país de la Unión Europea en el que se dedica menos tiempo a la formación psicopedagógica y didáctica de los futuros profesores y en el que las prácticas que éstos realizan en los centros de Secundaria son menos relevantes según el informe Eurydice (2002).

Según Marcelo (2002) algunas de las claves que caracterizan hoy a la FIPS tienen que ver con su duración insuficiente; su yuxtaposición y desequilibrio; con su estatus infravalorado por las instancias académicas; de menor importancia o entidad; para unos candidatos sin identidad profesional; con un marcado carácter académico; con contenidos insuficientes e incompletos y en la que el componente práctico está minusvalorado.

Pese a todo lo anterior, en la actualidad son cada vez más los autores que hacen referencia a la necesidad de una formación psicopedagógica por parte de los docentes en la Secundaria, debido a las características tan especiales de esta etapa y a los cambios socio-culturales por los que pasa la sociedad actual. Según Delval (2002):

El profesorado precisa una formación amplia para desempeñar satisfactoriamente su tarea. Si la formación de los profesores de Primaria podría ser muy mejorada, la de los profesores de Secundaria y Bachillerato es totalmente insuficiente, pues sólo se centra en los contenidos, como si fueran a ser historiadores o físicos (Delval, 2002:90).

En estudios recientes sobre el estatus profesional del docente en Secundaria se asegura que:

Uno de cada diez estudiantes cree que sus docentes no dominan la materia que imparten, y tres de cada diez creen que, aunque la dominen, no saben explicarla: casi el 60% de los alumnos y alumnas opinan que los docentes no hacen agradables sus asignaturas, y al 43% no les convence la forma que tienen de enseñar. Por su parte, los propios docentes "declaran necesitar mayor y mejor formación, especialmente en lo que se refiere a los procesos didácticos (60%) y a cuestiones psicopedagógicas (52%), pero no es desdeñable el porcentaje que asegura necesitar también formación en su área (37%) y en su materia (38%) (VVAA, 2003: 38).

Autores como Delval (2002), en su análisis hacia el papel del profesorado en nuestra sociedad incluyen ya referencias más explícitas hacia el valor de la formación psicopedagógica resaltando, por ejemplo, la "capacidad de empatía" del futuro docente para conocer qué es lo que el alumnado siente y qué es lo que necesita en cada momento.

En la FIPS (VV.AA., 2003) se demanda cada vez más la potenciación del componente profesional (pedagógico). De hecho, cuando se comienza a preguntar al docente en potencia, que se encuentra realizando el CAP, acerca de las necesidades

formativas del profesor en formación, comienzan a aparecer como determinantes ya no sólo la formación científica sino también la psicopedagógica como determinante de la calidad y éxito de la enseñanza (74,3%). Además se señalan también en un porcentaje incluso superior (75,2%) ciertas características personales del profesorado como el que sea un buen comunicador, que conecte con su alumnado, etc. Sin embargo, en las conclusiones se opta porque sea la didáctica, en este caso de las Ciencias, el área que articule la estructura de la formación inicial (García y Martínez, 2001).

En definitiva, el estudio de modelos de FIPS alternativos al actual y acordes a la realidad de las aulas de Secundaria hoy se presenta como un campo abierto a la realización de trabajos de investigación en los que primen el rigor científico y las buenas prácticas frente a las suposiciones, los aplazamientos y las acciones paliativas que ya conocemos. Resulta urgente una reforma que dignifique la FIPS, acercándola a los sistemas vigentes en Europa, así como un análisis detallado del papel de la formación psicoeducativa del profesorado de esta etapa. En este sentido la UCO, ha participado recientemente, junto con las demás universidades andaluzas, en un Programa Multidisciplinar de Formación del Profesorado de Educación Secundaria dentro del marco normativo del Espacio Europeo de Educación Superior, denominado "Master de profesor/a de Secundaria". Este intento de adecuar la FIPS al EEES es solo un punto de partida que no ha de quedar en el papel sino que ha de construirse desde la práctica y haciendo participe al futuro docente de Secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALZADA, T.E. (1977): «Profesorado: ¿El gran olvidado?», *Cuadernos de Pedagogía*, 28, Valencia, 4-14.
- CALZADA, T.E., CALSAMIGLIA, H., BENEJAM, P. Y CARMÉ, A. (1976): «Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas», *Cuadernos de Pedagogía*, 14, Valencia, 4-5.
- CAMPANARIO, J.M. (1998): «¿Quiénes son, qué piensan y saben los futuros profesores de ciencias?», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33, Santiago de Compostela, 121-140.
- DELVAL, J. (2002): «Cómo hay que hacer una reforma educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 313, Valencia, 86- 90.
- EGGLESTON, S.J. (1978): *El docente. Su formación inicial y permanente*. Buenos Aires, Marymar.
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*, Barcelona, Ariel Educación.
- ESTEVE, J.M. (1998): *El malestar docente*, Barcelona, Paidós. (1ª Edición de 1987, en Laia).
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.

- EURYDICE (2002): *Las cifras clave de la educación en Europa*, Comisión Europea, Eurostat.
- FRANCO, S., HIJANO DEL RIO, M., VEGA, F. Y VERA, J. (1995): *Teoría e historia de la Educación para la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria*, Málaga, Elementos Auxiliares de Clase, 55.
- GARCÍA BARROS, S. Y MARTÍNEZ LOSADA, C. (2001): «Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, Santiago de Compostela, 97-110.
- GIMENO, J. (1988): «Proyecto de reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, 161, Valencia, 47-51.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F.J. E HIJANO DEL RÍO, M. (COORDS.). (2002): *La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Relato de una experiencia*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Área de innovación educativa.
- HERNÁNDEZ, H. Y SANCHO, J.M^a. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Laia.
- HERNÁNDEZ, H. Y SANCHO, J.M^a. (2002): «Desafío, transgresión y riesgo», *Cuadernos de Pedagogía*, 319, Valencia, 12-15. Monográfico sobre el cambio en la escuela.
- HORNILLA, T., GONZÁLEZ, V., RUIZ DE GAUNA, P., GARAIZAR, I. Y GOIRIZELAIA, M.J. (EDS.). (1992): *Alternativas para una reforma en la formación inicial del profesorado*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- KIRK, D. (1986): «Beyond the limits of the theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy», *Teaching and Teacher Education*, Vol.2, N°2, Amsterdam, 155-167.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA, 6 de agosto de 1970.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E.). (B.O.E. 4/10/1990).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE, DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E.). (B.O.E. 24/12/2002).(Actualmente paralizada).
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*, Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (2002): "La formación inicial y permanente de los educadores", en Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 161-194.
- MARTÍN, F. (1993): "La metodología docente en la formación del profesorado", en Sevillano, M.L. y Martín, F., *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*, Madrid, UNED.

- MIALARET, G. (1982): "Principios y etapas de la formación de los educadores", en DEBESSE, M. Y MIALARET, G., *La formación de los enseñantes*, Barcelona, Oikos-Tau, 137-162.
- ORDEN SOBRE ACTIVIDADES DOCENTES DE LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS UNIVERSITARIOS, de 8 de julio de 1971.
- ORDEN POR LA QUE SE REGULA EL CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA EN EL CURSO 1985-86 EN LAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA, de 11 de diciembre de 1985.
- ORDEN DE 26 DE ABRIL DE 1996 POR LA QUE SE REGULA EL PLAN DE ESTUDIOS Y LA IMPARTICIÓN DEL CURSO DE CUALIFICACION PEDAGOGICA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO PROFESIONAL DE ESPECIALIZACIÓN DIDACTICA.
- ORTEGA, R. Y MARTIN, O. (2004): «Educación y Derechos Humanos en un mundo global: el proyecto cosmopolita», *ED.UCO. Revista de Investigación Educativa*, 1, Córdoba, 85-97.
- ORTEGA, R. Y PORLÁN, R. (1989): «Investigación escolar y formación de profesores», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, Santiago de Compostela, 29-43.
- PÉREZ, A. (1986): «Más sobre formación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, Valencia, 91-94.
- REAL DECRETO 1692/1995, 20 de octubre, por el que se regula el Título Profesional de Especialización Didáctica (*BOE 9-XI-1995*).
- REAL DECRETO 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (*BOE 4-II- 2004*).
- REAL DECRETO 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*BOE 29-V- 2004*).
- VAUGHAN, J. (1984): «Knowledge Resources for Improving the Content of Preservice Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, Vol.35, N°4, Boulder, 3-8.
- VV.AA. (1975): «La formación del enseñante», *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento, Valencia, 1-9.
- VV.AA. (2003): «La situación profesional de los docentes. Luces y sombras», *Cuadernos de pedagogía*, monográfico 326, Valencia, 34-40.