

ACERCAMIENTO EXPLORATORIO A UN DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA CARM: EL REFERENTE COMPARADO DE ANDALUCÍA

Amalia AYALA DE LA PEÑA*
Universidad de Murcia

Resumen: El objetivo de este artículo es conocer los fundamentos constitucionales y autonómicos de la formación docente en dos Comunidades Autónomas españolas, Andalucía y Murcia. Existe un interés renovado por el estudio de la evaluación del profesorado como aspecto fundamental en la mejora de la educación y el Grupo de Investigación GIPDA de la Universidad de Sevilla está trabajando en un modelo de evaluación sistemática de la docencia. El reciente proceso autonómico de Murcia aconseja aprovechar la vasta experiencia sevillana, en lo que a evaluación de la formación docente se refiere.

Abstract: The objective of this article is to know constitutional and self-governing foundations of the teaching institutional formation in two spanish regions, Andalucía and Murcia. There is renewed interest into the role of teachers evaluation as a fundamental aspect of educative improvement and the research group GIPDA of the University of Sevilla is working in the elaboration of a model of teacher evaluation. The newborn self-governing process of the region of Murcia can take advice of the vast experience of Sevilla in teaching institution formation.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la actividad evaluadora que vienen desarrollando diferentes instituciones, agentes en el campo de la formación del profesorado y grupos de investigación especializados como el que dirige en la Universidad de Sevilla el Dr. D. Bernardo de la Rosa Acosta (GIPDA), la Fundación Séneca de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en la línea de investigación “Políticas Comparadas de la Educación”, proyectada por el Dr. D. Ángel González Hernández como director del grupo de investigación de la Universidad de Murcia del que formo parte, subvenciona la elaboración de una propuesta de desarrollo profesional del profesorado, basada en la práctica de la actuación en las políticas educativas y que sea relevante en base al conocimiento por parte de los sujetos investigados, ámbitos de actuación y metas que se persiguen: evaluación de la realidad del profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

En esta investigación, y en la línea hasta ahora desarrollada, se parte de la premisa de que la comparación arroja un conocimiento básico para la mejora de la situación real: la mejor práctica

* Este trabajo ha sido subvencionado por la Fundación Séneca de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia con la concesión de una Beca para la Formación Postdoctoral de Personal Investigador (2000).

es tener una buena teoría; en consecuencia, para poder comprender mejor el fenómeno del profesorado ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) es necesaria su explicación en un contexto comparado homogéneamente. Así, la pretensión no es otra, que esta investigación exterior a la Región, que conocer un cuadro teórico que pueda ser explicativo por analogía y con las consideraciones precisas de cuadros autonómicos diferenciados, con investigación que desde el grupo de investigación Políticas Comparadas de la Educación tiene proyectada su director.

La revisión bibliográfica de la producción ya especializada del grupo receptor (Universidad de Sevilla) debe ayudar a completar las dimensiones a evaluar y la puesta en cuestión crítica de lo obtenido hasta ahora, así como los instrumentos de trabajos anteriores, procesos de actuación, planteamientos y preparación previa, así como el desarrollo llevado a cabo. Igualmente, una revisión previa de la estructura adecuada administrativa y organizativa, la utilización de los recursos y materiales así como la autopercepción de los investigadores frente al objeto de la investigación.

1. FUNDAMENTOS CONSTITUCIONALES COMUNES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Con el obligado y vigente referente constitucional español del año 1978 queda dibujado en lo que a materia autonómica se refiere, un marco diferenciado que distingue, en primer instancia, entre aquellas Autonomías regidas por el artículo 151 (Andalucía, Cataluña, Galicia y País Vasco) y aquellas que quedan reguladas por el artículo 143 (las trece restantes).

En este marco y en el seno del artículo 149 subsisten las competencias exclusivas del Estado en materia educativa que se refieren fundamentalmente al fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica (149, 15), la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 (149, 30) y el servicio de la cultura como deber y atribución esencial del Estado, sin perjuicio de las competencias autonómicas (149, 32.2).

De la mano del jurista Embid Irujo (1999: 41): "... pese a las profundas competencias de las CCAA en materia de enseñanza, las del Estado no son olvidadas en modo alguno y que incluso, se acude a una expresión de tremenda fuerza descriptiva y de contenido político innegable también, como la mencionada del sistema educativo nacional, para "anclar" o justificar en ellas las posibilidades de intervención estatales que, como vamos a ver, no son en nuestro sistema jurídico ni mucho menos despreciables. No existe ni pueden existir, pues, diecisiete sistemas educativos autonómicos sino un único sistema educativo nacional, lo que tiene consecuencias jurídicas evidentes desde el punto de vista de la intervención estatal y sus formas".

A ellas se refiere Embid Irujo concretando los órganos estatales de Coordinación tales como la Conferencia Sectorial de la Educación, a la que se refiere el artículo 28 de la LODE, el Consejo de Universidades regulado en los artículos 23 y siguientes de la LORU, el Consejo Escolar del Estado, regulado por los artículos 30 y siguientes de la LODE; además de la Alta Inspección del Estado, la legislación estatal y la actividad ejecutiva y en su seno, la recopilación por el Estado de información sobre el sistema educativo.

En estas cuestiones no resulta difícil, desde el profundo respeto al forjamiento histórico y cultural de las Comunidades Autónomas que refrenda nuestra Constitución, coincidir también desde las perspectivas de la Educación Comparada e Internacional con las aseveraciones del autor citado cuando expone que existen: "... exigencias de una moderna concepción de la educación como las de movilidad de docentes y discentes, que exigen potestades estatales para hacerlas efectivas cuando no, incluso, intervención supraestatal para el caso que se pretenda que la movilidad supere los límites estatales. También la realización del principio de igualdad en el ámbito educativo y, en general, el derecho a la educación con su plural contenido, precisa igualmente de instancias homogeneizadoras en el plano estatal" (Embid Irujo, 1999: 41-42).

2. FUNDAMENTOS POLÍTICOS AUTONÓMICOS DIFERENCIADOS: COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

En el proceso de asunción de competencias educativas autonómicas, el artículo constitucional 148, en su numeral 17 señala, como es sabido, el fomento de la cultura, la investigación y, en su caso, la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma, al tiempo que indica la posibilidad de ampliación en función de los Estatutos, con el marco de las que hemos señalado como competencias exclusivas del Estado.

Pese a la distinción, señalada al inicio del anterior epígrafe, entre Comunidades regidas por el artículo 151 y 143, la fuerza del proceso de autonomía en estos, sus inicios, viene dada, no tanto por la representación porcentual de comunidades autónomas españolas, sino más bien por la representación porcentual de población afectada por este proceso de autonomías.

Y es que, como matiza Embid Irujo (1999: 26-27): "... sólo las CCAA que elaborarán sus Estatutos de Autonomía por procedimientos "agravados" de tramitación -o sea las llamadas CCAA de autonomía inicial amplia-, podían alcanzar las competencias en este ámbito que no se reservaba al Estado en el art. 149.... Así y por orden de promulgación de Estatutos, asumieron competencias en este ámbito el País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía y Navarra mientras que Canarias y la Comunidad Valenciana alcanzaron una posición similar en virtud de Leyes Orgánicas de transferencia de las previstas en el art. 150.2 CE. Fueron, pues, solamente siete las CCAA que recibieron las competencias frente a las diecisiete existentes, pero ese número minoritario no debe llegar a engaño desde ningún punto de vista, pues aparte del significado que las CCAA nombradas y por diversas razones tienen, debe notarse en términos puramente cuantitativos que también reunían a más del 60 % de la población española y, entre ella, a la más joven y, por tanto, a la porcentualmente más afectada por el hecho educativo".

En esta evolución del estado autonómico adquiere especial relevancia la suscripción de Pactos autonómicos el 28 de febrero de 1992 entre el Gobierno, el partido que lo apoya (PSOE) y el primer partido de la oposición (PP) al objeto de ampliar las competencias de las Comunidades Autónomas y que en la opinión de Embid Irujo (1999: 30) suponen "el inicio de un nuevo momento en la transformación del Estado que se prolonga ahora y en toda plenitud. A partir de esta fecha ya no es posible hablar con propiedad de dos tipos de CCAA ni siquiera desde un punto de vista cuantitativo puesto que las diferencias cuantitativas entre ellas se minoran sensiblemente al disponerse la asunción de variadas competencias por parte de las anteriormente

llamadas CCAA de autonomía inicial simple o limitada, pero es que, además y desde nuestra perspectiva, la competencia que marca en realidad la diferencia entre las situaciones de antes y después del 28 de febrero de 1992, es la de la enseñanza, tanto por el volumen económico y de medios personales que a ella van ligados, como por la trascendencia simbólica que se le ha concedido siempre con muy justo título. La misma concepción global del Estado avanza un punto muy importante en su plena configuración como Estado autonómico, pues un Estado descentralizado territorialmente sin la entrega plena de la enseñanza a la responsabilidad de las entidades políticamente descentralizadas, arrojaría en el panorama comparado (cfr. los Estados Unidos de América o Alemania, por ejemplo) un punto de duda sobre el grado de dicha descentralización”.

Desde el respeto a estas consideraciones señaladas y en la coincidencia de la coherencia de evolución indispensable para la consideración política y estatal de la descentralización, de lo que no cabe la menor duda es de la diferencia, en lo que a tradición se refiere, en la ejecución de estos procesos de autonomía en materia educativa, pues los procesos de transferencia en materia educativa no universitaria para las Comunidades Autónomas de “autonomía inicial reducida” arranca a finales del año 1997 y, para el caso de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia no se concreta hasta el año 1999 con el RRDD 938.

Hasta este reciente momento señalado, la normativa de referencia quedaba reducida al artículo 16 del Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia (Ley Orgánica 4/1982, de 26 de junio) que reproducimos a continuación:

“1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye el Estatuto al número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía”.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional”.

La Comunidad de Andalucía desde su pertenencia, ya destacada, a aquellas Comunidades que acceden a la autonomía a través de la vía del artículo 151 de la Constitución, tiene, en la aprobación de su Estatuto de Autonomía en el año 1981 y en la ejecución de los acuerdos de 27 de Diciembre de 1982 de la Comisión Mixta de Transferencias de Andalucía, el soporte de Decreto 3936 de 29 de Diciembre, aparecido en el BOE de 21/1/93, por el que quedan transferidas competencias, funciones y servicios en materia de enseñanza no universitaria a la Junta de Andalucía.

A los inicios de la descentralización educativa en la Comunidad Autónoma de Murcia le anteceden ya, en la materia que nos ocupa, acciones concretas de la Comunidad de Andalucía que destaca López Domech (1999: 99) en su Informe sobre la descentralización de la enseñanza no universitaria en Andalucía: “La estructura orgánica de la Consejería de Educación y Ciencia se encuentra en la actualidad establecida en el Decreto 158/96, de 7 de mayo en donde se prevé”.

la siguiente estructura: bajo la superior Dirección del Consejero, existe una Viceconsejería y una Secretaría General Técnica además de un total de 6 Direcciones generales...”; entre ellas, la de “Evaluación Educativa y Formación del profesorado”.

Según el Informe publicado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía sobre el Sistema Educativo en Andalucía, para el curso 96-97 y en el ámbito de la formación del profesorado: “...la principal medida ha sido la reciente promulgación del Decreto 194/97 de 27 de Julio (BOJA de 9 de Agosto) por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado” (López Domech, 1999: 102).

3. ALGUNAS NOTAS LEGISLATIVAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL TRAMO EDUCATIVO E.S.O.

Que al protagonismo de la calidad educativa como finalidad propia a la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 le acompaña, con al menos idéntico protagonismo, la prolongación de la Enseñanza obligatoria hasta la edad de los dieciséis años es algo de lo que, a estas alturas, no se duda. En la necesidad de delimitar el punto de partida de la formación docente para este tramo educativo resulta obligada la referencia legislativa común que queda concretada en los dos apartados del artículo 24 de esta ley, así como en la disposición adicional 10ª de la misma y que, en todo caso, abre vía a la polémica.

En su primer apartado, con la *addenda* de la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones, entre las que se encuentran las de diplomatura universitaria, así, y en la redacción original “La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia, a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario”; punto éste que no pasa desapercibido a algunos recientes análisis sobre la educación secundaria en España: “se ha afectado, ciertamente, el rol de los que durante muchos años se constituyeron en un cuerpo de profesores muy estimados socialmente como fueron los catedráticos de enseñanza media, que han visto devaluada, al menos aparentemente, su función” (Gómez García, Mª N., 1996: 12).

Del mismo modo, y en la reflexión suscitada por el segundo apartado de este artículo 24, la polémica se centra en el carácter de la especialización didáctica al que el mismo se refiere “Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este último se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso”.

Así, autores como Hijano del Río (1996: 443) se refieren a las limitaciones de coordinación y contenidos de los Cursos destinados a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) cuando ejemplifica “... gracias a esta Reforma, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

se encontrarán profesores con un par de meses de formación pedagógica, que tendrán que enfrentarse a todos los alumnos...”.

Sin embargo, al menos en teoría, el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre de 1995 y la posterior Orden de 26 de abril de 1996 regula el nuevo Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), sustituto del CAP, y en el que, a pesar de la demora en su puesta en funcionamiento –cuyo calendario modificado data del reciente Real Decreto 321/2000 de 3 de marzo–, se contemplan algunas supuestas mejoras relativas a número de créditos, distribución de teoría y práctica o reducción del número de alumnos.

En este nivel legislativo y en el breve repaso histórico efectuado a los “sistemas” españoles de formación del profesorado (Ayala de la Peña, A. y González Hernández, A., 1998), la conclusión continúa en la línea de que en las reformas educativas, esa preocupación reiterada por la formación del profesorado responde más a la necesidad de llevar a buen puerto dichas reformas antes que al deseo de mejora de la práctica de la enseñanza.

Las razones políticas o en el mejor de los casos sociopolíticas priman sobre las razones puramente pedagógicas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, de mejora de la formación de los docentes implicados en dicho proceso.

4. ANTECEDENTE EN EL ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ANDALUCÍA Y BOSQUEJO DE ACTUACIÓN

A estos antecedentes legislativos y normativos señalados se une, en el tema concreto de la profesión docente, el trabajo de investigación desarrollado por el Grupo GIPDA de la Universidad de Sevilla bajo el rótulo “La Problemática de la Profesión Docente en Andalucía” y que queda inscrito en un proyecto de investigación financiado por el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En este estudio interesa destacar, además de la descripción de la situación docente andaluza su carácter transversal y de recorrido polietápico, así como la estricta utilización de técnicas etnosociológicas (cuestionarios, entrevistas, observación por participación,...). La amplitud del estudio en cuestión lleva a la consideración de muestras que exceden a los propios profesores para extenderse a grupos sociales que se vinculan con dicha profesión docente.

La formulación de los objetivos específicos de esta investigación nos habla de su amplitud:

- 1º. Determinar la percepción y la valoración que los docentes tienen respecto a sus funciones, su personalidad, su papel y su status dentro del sistema educativo actual, sus expectativas y demandas de cara al futuro, etc.
- 2º. Analizar comparativamente las opiniones y actitudes de los distintos segmentos o grupos sociales implicados o cercanos a la docencia: profesores, estudiantes, asociaciones, organismos educativos, etc.
- 3º. Catalogar y evaluar los factores socioculturales, psicopedagógicos, administrativos y estructurales que condicionan significativamente la génesis y perseverancia de las actitudes hacia la profesión docente.
- 4º. Elaborar el perfil socioprofesional del docente andaluz.
- 5º. Obtener los elementos informativos y los indicadores prospectivos suficientes para favorecer y hacer viable la mejora cualitativa de la profesión docente en Andalucía, estableciendo:

- a) estrategias de información
- b) estrategias de reflexión y debate
- c) bases para una intervención sociopedagógica y político-educativa

Del mismo modo, las cuestiones-clave a las que va referida esta investigación se centran en los descriptores que este mismo grupo de investigación destaca:

1. La autopercepción de la propia función docente
2. La percepción social del rol docente.
3. Las nuevas funciones docentes en la educación actual.
4. Las cualidades del profesorado según los diversos niveles.
5. Rasgos de la personalidad docente.
6. Salud mental del profesorado y posibilidades terapéuticas.
7. Las aspiraciones, la promoción, el sistema de acceso a la profesión, el reciclaje y perfeccionamiento, etc.
8. La movilidad profesional dentro del sistema educativo.
9. Los mecanismos de incentivación,
10. La autonomía funcional.

En lo que a la muestra se refiere y en el marco del estudio preliminar y de encuesta-piloto 300 sujetos la componen, correspondiendo un 30.2 % a la enseñanza secundaria. Los 23 ítems de la encuesta administrada abordan niveles diferenciados de contenido referidos:

- a) al nivel de satisfacción en el ejercicio profesional en relación a: la problemática socioprofesional de la docencia, los problemas de la práctica docente cotidiana, el estado sanitario de los docentes y la percepción y valoración social del docente.
- b) las expectativas profesionales de los docentes referidas a: la movilidad y promoción, el perfeccionamiento y reciclaje profesional.
- c) la reforma del sistema escolar referida a: la democratización del sistema (representatividad de los órganos de gobierno de los centros; gestión descentralizada del sistema educativo), la situación profesional del profesorado en función de las reformas en curso y la función inspectora.
- d) la imagen óptima del docente y las posibilidades de mejora real de la profesión.
- e) otras cuestiones de interés para el análisis de los problemas de la docencia y posibles vías de abordaje y solución.

Un análisis envidiable por lo copiosos de la información recogida y el completo análisis de los distintos elementos implicados en la descripción de una situación educativa autonómica. La elaboración de éste y otros materiales destinados a la recopilación de información adecuada a los objetivos propuestos y a los descriptores señalados supone, por su carácter sistemático y por el amplio elenco de elementos considerados, un referente obligado al abordar un estudio de la profesión docente, cualquiera que sea su modalidad y ámbito geográfico.

Con estos antecedentes de resultados, indiscutiblemente valiosos para los objetivos trazados en el propio proyecto de investigación, resulta indudable su utilidad para un estudio que pretende un nivel más modesto de análisis de un concreto nivel de la profesión docente, el que corresponde a la enseñanza secundaria obligatoria.

De este modo y en el inicio del proceso de investigación subvencionado, la concreción resulta necesaria y el referente queda limitado, en lo que al contraste y análisis comparado refiere, al objetivo de la elaboración del perfil socioprofesional del docente; los descriptores se verían concretados en la promoción, el sistema de acceso a la profesión, el reciclaje perfeccionamiento y la movilidad profesional dentro del sistema educativo. De este modo, en nuestro marco reducido de trabajo, el interés queda centrado en la situación profesional del profesorado en función de las reformas en curso.

Y en este ámbito, ítem 10 de la investigación referida, contamos ya con los antecedentes de baja expectativa de los profesionales de la educación en lo que se refiere al proceso de descentralización educativa, así como con una valiosa orientación en lo que a medidas para la mejora de la profesión docente se refiere (ítem 19). Así, en el nivel de capacitación profesional de los docentes, éstas quedan centradas en:

- la preparación pedagógica
- la dotación de sentido práctico a la formación del profesorado

Y en el nivel de perfeccionamiento del profesorado en:

- Aumento del volumen del perfeccionamiento
- Realizar el perfeccionamiento en el horario lectivo
- Abordar cuestiones sugeridas por los profesores y de interés práctico
- Gratuito para el profesor y financiado por la Administración

Con las peculiaridades propias de un proceso de autonomía más tardío, éste constituye el punto de partida al objeto de detectar la formación del profesorado del, insistimos, limitado tramo educativo, para la elaboración de una propuesta de desarrollo profesional actualizada en este nivel y en el marco de las competencias educativas asumidas por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Todo ello sin olvidar las reflexiones de quienes nos acompañan en este camino de la profesión docente: "... se perciben síntomas de adecuación a otro modelo en génesis, no necesariamente mejor, porque entre el maestro vocacional y el profesional pragmático; sólidamente formado, hay un espacio híbrido o de intersección: el del profesor-funcionario; secas que terminaría aceptando, si obtiene algunas concesiones laborales, un rol más administrativo que pedagógico. En esa tensión y en la encrucijada de esa tripleta de caminos posibles se encuentra hoy dividida y confusa esta profesión" (de la Rosa Acosta, González Faraco y Morón Marchena 1996: 202).

BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA REGIONAL DE MURCIA (1994): *La Constitución española y el Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia*. Murcia, Novograf.
- AYALA DE LA PEÑA, A. y GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1998): "Formation des enseignants ou deformation professionnelle? Le jeu des reformes educatives en Espagne", *Revue Internationale d'Éducation*, nº 29 (pp. 37-59).
- EMBID IRUJO, A. et alii (1999): *La descentralización de la enseñanza*. Zaragoza, Egido Editorial.
- ESTEBAN, J. de (2000): *Las Constituciones de España*. Madrid, BOE, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a N. (1996) (Ed.): *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla, Kronos.
- GONZÁLEZ CASANOVA, J.A. (1977): *Qué son los Estatutos de Autonomía*. Barcelona, Editorial La Gaya Ciencia.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1999) (Coord): *Políticas de la Educación*. Murcia, D.M.
- HIJANO DEL RÍO, M. (1996): "Algunas reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria: presente y futuro", en M^a.N. GÓMEZ GARCÍA (Edit): *Pasado. Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla, Kronos (pp. 439-446).
- LÓPEZ DOMECH, J. (1999): "La descentralización de la enseñanza no universitaria en Andalucía. Informe", en A. EMBID IRUJO, *La descentralización de la enseñanza*. Zaragoza, Egido Editorial (pp. 89-115).
- LÓPEZ GUERRA, L. (1994) (Ed.): *Constitución española*. Madrid, Tecnos.
- ROSA ACOSTA, B. de la (1980): *El perfeccionamiento del profesorado*. Valencia, Universidad de Valencia.
- ROSA ACOSTA, B. de la (1993) (Coord.): *La función docente. Aspectos socio-pedagógicos*. Sevilla, GIPDA.
- ROSA ACOSTA, B. de la (1996) (Coord.): *El profesor en la encrucijada*. Sevilla, GIPDA.