

LOS CPRs COMO CENTROS DE FORMACIÓN PERMANENTE



Pedro García Corrales

RESUMEN

Los Centros de Profesores y de Recursos (CPRs) son el resultado de la unión de dos redes, la de los Centros de Profesores y la de Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar, que han servido de apoyo -humano y material- al profesorado a lo largo de los últimos años.

Los nuevos Centros de Profesores y de Recursos son los encargados de planificar, diseñar y ejecutar actividades de formación permanente del profesorado, de gestionar todo tipo de recursos didácticos, de promocionar y apoyar la innovación y la investigación educativa, de asesorar a los centros docentes (no universitarios) y de dinamizar social y culturalmente, todo ello teniendo como referencia al profesorado y al centro educativo, dando por tanto importancia a la formación autónoma y personalizada.

SUMMARY

The Centros de Profesores y de Recursos (CPRs)-Centres of Teacher and Resources are the result of the unification of two nets, on the one hand, the Teacher's Centres and on the other the School's Supporting Services and the Resources Centres, which have served as human and material to the teacher's profession throughout the last years.

The new Centres of Teacher and Resources, are the ones in charge of planning, designing and executing the permanent training teacher's activities and impell socially and culturally. Also, they are involved in the management of all sort of didactic resources, in promoting and holding up educative innovation and research. They carry out all of it having in mind the teaching profession and educative centres and so giving importance to autonomous and individual training.

LOS CPRs COMO CENTROS DE FORMACIÓN PERMANENTE

La creación de los CEP (Centros de Profesores) supuso por parte de la Administración una voluntad de acercamiento de la formación a la totalidad del profesorado y, al mismo tiempo, dar respuesta coherente al problema de la formación permanente del profesorado.

Los CEP surgieron como instituciones de apoyo al profesorado. Se crearon por R.D. 2112/1984 de 14 de noviembre, regulándose su creación y funcio-

namiento por el R.D. 1693/1995, de 20 de octubre; y se definieron en su art. 1º como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado, el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas". Todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Éste es el paradigma más claro y la filosofía que debe guiar la formación del profesorado.

Desde la creación de los CEP hay que distinguir tres etapas:

A) *Desde su creación (1984) hasta la aparición del Plan de Investigación Educativa y Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (1989)*. En estos años existió un contexto educativo caracterizado por las reformas parciales que se pusieron en marcha, y cumplieron tres grandes finalidades:

- Eran lugares de encuentro.
- Eran un centro de recursos.
- Apoyaban la formación continua y el desarrollo curricular.

Esta etapa puede considerarse como de presentación pública y difusión entre el profesorado. Los CEP, progresivamente, se fueron dotando de recursos humanos y materiales. Poco a poco, la Administración fue preparando una serie de profesionales como son los **Responsables de Área y Ciclo** y los **Formadores de formadores**, los cuales serían puntos de referencia y apoyo para el resto del profesorado.

B) *Desde 1989 hasta la unificación de los Centros de Profesores y Centros de Recursos*. Fueron los años en que se publicó el DCB y el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado que propuso un modelo de formación con las siguientes características:

- Formación basada en la práctica profesional.
- El centro docente como eje de la formación permanente.
- Formación a través de estrategias diversificadas.
- Formación descentralizada.

El Plan Marco abunda en la necesidad de una red flexible y a la vez coherente con los agentes que intervienen con distintas tareas y niveles de responsabilidad, por lo que se han ido poniendo en marcha sendos programas de formación.

Junto a la consolidación de los CEP, la novedad más importante en esta fase radica en la definición de la provincia como ámbito adecuado de planificación de la formación.

En 1992, con la publicación del nuevo R.D. 294 de 27 de marzo, se actualizó la normativa vigente hasta entonces, introduciendo novedades significativas como fueron:

- Reconocimiento del **Equipo Pedagógico** como órgano colegiado.
- Regulación de funciones y **delimitación de competencias** entre el Consejo y el Equipo Pedagógico.
- **Nuevo procedimiento de elección** de miembros a los Consejos de los CEP, del ámbito individual de participación se pasó al ámbito del Centro docente, siendo competencia del claustro la elección de su representante de formación.

Las funciones de los Centros de Profesores, que aparecen descritas en su art.5, pueden agruparse en torno a tres ejes:

- Adecuar los contenidos de los planes y programas generales de formación a las particularidades de cada zona.
- Recoger las iniciativas de los Centros docentes e impulsar una mayor participación de profesores en las actividades de formación.
- Promover la innovación y la investigación educativa.

Por su parte los Centros de Recursos y servicios de apoyo, regulados por R.D. 1174/1983 de 27 de abril, que habían desempeñado un papel esencial en el ámbito de la escuela rural, se fundieron con los CEP, al final de esta etapa, dando lugar a los CPR.

C) *Desde la creación de los CPR (Centros de Profesores y Recursos, 1994) hasta el presente.* La unificación de las dos redes existentes (Centros de Profesores y Centros de Recursos) ha supuesto un primer paso hacia una mayor coordinación de los distintos servicios de apoyo, denominándose Centros de Profesores y Recursos, y así la O.M. de 5 de mayo de 1994 distribuye el territorio gestionado por el MEC en 178 ámbitos.

Los CPR deberán desarrollar cuatro funciones básicas:

- 1ª) Apoyo al desarrollo curricular, promoviendo la innovación y la investigación educativa.
- 2ª) Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado, en la línea de promover cada vez más una formación autónoma.
- 3ª) La gestión de los recursos materiales de índole científica y didáctica.
- 4ª) Dinamización social y cultural.

Entre los rasgos más comunes a todos los CPR cabe destacar dos: la autonomía y la participación del profesorado.

Con la nueva denominación (**CPR**) se desea:

- Subrayar la participación de los profesores en la gestión y funcionamiento de los Centros, **son para y del profesorado**.
- Poner a disposición del profesorado todo tipo de recursos **didácticos**.
- Que estén **permanentemente abiertos** a las necesidades de formación y apoyo al profesorado.

El R.D. 1693/1995 de 20 de octubre (BOE de 9 de noviembre), por el que se regula la creación y funcionamiento de los CPR y la O.M. de 18 de marzo de 1996 (BOE de 26 de marzo) por la que se desarrolla y aplica el R.D. mencionado, plasman la exigencia y adopción de un conjunto de decisiones, algunas de las cuales ya venían siendo norma en algunos CPR, como son entre otros aspectos, el Proyecto Pedagógico, el Reglamento de Régimen Interior, el Plan de Actuación y la Memoria Anual, amén de las diferentes funciones de los diferentes órganos. Estos documentos, además de su valor intrínseco, suponen la equiparación en términos adecuados con los centros docentes.

A nivel provincial la institución CEP ha ido evolucionando y ampliando su número a medida que avanzaban los cursos. Todo esto ha dado lugar a que el perfeccionamiento se haya acercado más a todo el profesorado, a que los ámbitos de los CPR sean más pequeños, el número de asesores mayor y la dedicación y apoyo a los Centros y al profesorado, en definitiva, sea más completa, interesada y fructífera.

El ámbito actual de los CPR de la provincia se ha hecho coincidir con todos y cada uno de los servicios externos a los Centros, incluido el Servicio de Inspección, todo lo cual hace que los asesores tengan unos Centros de referencia y al mismo tiempo esté coordinado con los servicios de apoyo. Éste es un apartado que se ha comenzado a diseñar este año en algunos CPR y que se generalizará en años posteriores.

Cada año aparece un Plan Provincial de Formación del Profesorado, en el cual se establecen los Objetivos Generales a corto y a medio plazo, utilizándose de base para la elaboración de los Planes de los CPR. La provincia, poco a poco ha ido tomando importancia y decisión a la hora de elaborar los Planes.

La acelerada evolución, conflictividad y cambio de la sociedad ponen de relieve que la formación de los ciudadanos para el desempeño de su actividad profesional, debe apoyarse en una amplia y sólida formación de base. Para ello, la actualización científico y didáctica del profesorado es el factor principal para mejorar la calidad de la enseñanza.

Al mismo tiempo la aplicación de la LOGSE exige el fortalecimiento y la reconstrucción de las estrategias y de las estructuras de apoyo a los Centros

educativos y, entre ellas, las que guardan relación con la formación permanente del profesorado.

En un Plan concreto de actuación el proceso de planificación se ajusta a dos etapas distintas: **la preactiva**, en la que habrá que detectar necesidades/demandas de formación, detectar y analizar recursos y obstáculos, establecer priorizaciones, diseñar el propio plan de actuación (incluyendo la logística), trabajar en grupo y tomar decisiones cooperativamente; **la interactiva**, en la que será necesario organizar y llevar a cabo el asesoramiento individual o en equipo en distintas facetas (dirección, coordinación, mediación, transmisión e información), gestionar actividades y recursos, difundir la información y diseñar y aplicar sistemas e instrumentos de seguimiento y evaluación.

Quienes tienen que llevar Esto a cabo en el CPR, son los asesores junto con el director, siendo coherente con los principios generales del Sistema.

El *Libro Blanco* plantea qué perfil de docente se necesita para abordar con éxito la Reforma y, destaca que "el docente ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos". También en el *Plan de investigación educativa y Formación del Profesorado* se recoge este perfil "el sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social". Por este modelo de profesor se debe abogar, ya que la mejor garantía para que funcionen los complejos procesos didácticos radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor. Y aún más lejos, hay que tender a lo que CASCANTE (1990) denomina **profesor crítico** donde "los planteamientos críticos hablan de praxis a la hora de explicar la naturaleza. Con ello subrayan el compromiso social y político que su tarea debe conllevar", en contraposición a los enfoques técnicos y prácticos.

Los modelos de formación para llevar a cabo la actualización del profesorado, por los que opta la Administración pueden resumirse en:

- a) *Formación permanente en la práctica profesional.*
- b) *El centro educativo es el eje de la formación permanente en el aula.*
- c) *Formación a través de estrategias diversificadas.*
- d) *Formación descentralizada.*

También se contempla, por una parte, una **oferta diversificada**, es decir, descentralizada y diversificada en cuanto a modalidades de formación; y por otra parte una **oferta de calidad** entendida como: -Acciones formativas que incidan en la práctica en el aula, respondiendo a un planteamiento de reflexión sobre la propia actividad docente.

- Eficacia de dichas acciones, desde el punto de vista de los resultados obtenidos y desde los procesos seguidos.

- Interpretación constructiva de los resultados, para emprender situaciones con mayor implicación y autonomía si aquellos fueran positivos o para reformularlas caso de no ser satisfactorias.

En 1990 se concretaron, en el primer Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado, las líneas de actuación, se definieron los planes institucionales de formación y se orientaron los primeros **Planes Provinciales de Formación del Profesorado**. Con todo ésto se pretendía poner en marcha las dinámicas de planificación necesaria para dar coherencia a las actividades organizadas por las diversas instancias que intervienen en la Formación Permanente del Profesorado, aunque ya desde 1984 venían funcionando los CEP.

Se proponía un sistema que intentase vertebrar y situar adecuadamente todas las iniciativas, unas públicas y otras privadas, al mismo tiempo que permitía ejercer una orientación general de la formación coherente con las necesidades del Sistema Educativo.

El desarrollo curricular que conlleva la Reforma, pone en primer plano la formación permanente del **profesorado**. **El profesorado**, lo mismo antes que ahora, **necesita una formación permanente**, máxime hoy día cuando la Reforma ha introducido cambios en profundidad. Lo único es buscar el sistema idóneo. Por eso el CPR debe pasar de tener un programa de actividades a diseñar un proyecto de formación, en el que se permita definir su propia identidad. El proyecto debe ser **abierto, flexible y crítico**.

El Proyecto, de concepción diferente al Plan, debe servir para:

- Racionalizar el uso del tiempo.
- Reducir la incertidumbre, las contradicciones y los esfuerzos estériles.
- Ayudar a racionalizar el trabajo de todos y evitar la improvisación.
- Facilitar la confluencia de distintos intereses.
- Configurar, poco a poco, un Centro de formación con identidad propia.
- Coordinar las acciones de todos.
- Redefinir y aclarar los objetivos propuestos.
- Comprobar los medios de que se disponen para conseguirlo.
- Reorientarlo en función de la evaluación.

Antes de definir un programa de formación, debemos destacar las dife-

rentes modalidades que existen para que el profesorado sólo o en compañía de otros, realice actividades de perfeccionamiento. Aunque lo apuntado por SANCHEZ (1990) para su libro, lo hacemos extensible a las actividades del CPR, cuando afirma "Lo que no se encontrará aquí son **recetas** más o menos adaptables...lo que aquí se ofrece es una estructura que permite a los interesados...llevar a cabo un proceso reflexivo riguroso que les facilite una toma de decisiones informada y profesional"².

Las **modalidades de formación** podemos dividirla en tres grandes áreas:

1ª. -Formación vertical: Es la que se genera y diseña en el CPR o instancias superiores, aunque bien es cierto que la mayoría de las veces son demandas del propio profesorado, Este no participa en su diseño ni organización, quedando Esta reservada a los asesores del CPR.

Aunque no es la más aconsejable, sí es necesaria y conveniente sobre todo para el profesorado que empieza y para el experimentado cuando debe enfrentarse a nuevos retos, por ejemplo: la LOGSE. En este tipo de formación podemos incluir fundamentalmente los cursos de actualización científico-didáctica, las jornadas, los encuentros, las conferencias, etc.

2ª. -Formación Horizontal: Es la que parte del propio profesorado, es una formación entre iguales; los profesores diseñan todo su proyecto y lo presentan a la aprobación del CPR. Este tipo de formación es la que, como luego veremos, representaría un segundo nivel. Es para profesionales con experiencia, que desean o están interesados en abordar un tema. De este tipo tenemos los Seminarios y los Grupos de Trabajo. Los Cursos-Seminarios podrían incluirse en este apartado, así como cualquier tipo de modalidad múltiple que parta del propio profesorado. En este apartado debemos incluir los Proyectos de Formación en Centro, aunque cuando pensamos en P.F.C. como apunta ESCUDERO (1993) "estamos dirigiendo nuestra atención hacia la reconstrucción de los modos de pensar y trabajar los profesores, en contextos de trabajo conjunto y cooperativo en sus propios Centros, sobre ámbitos de mejora surgidos de un posicionamiento analítico, reflexivo y crítico de lo que está sucediendo y lo que debería hacerse para mejorarlo"³ y los de innovación-investigación, que parten de la definición del espacio común para el ejercicio docente y mantienen una gran autonomía.

3ª. -Formación Transversal: Es la que parte desde la Administración Central o Autonómica, a través de convocatorias en los boletines oficiales, pero que utiliza a los CPR en algunos casos como correa de transmisión. Podemos destacar en esta modalidad de formación las que son de carácter individual: ayudas y licencias por estudios, las de grupo: proyectos de innovación e investigación y las de centro: proyectos de formación en centro, proyecto Atenea y/o Mercurio, etc.

Después de unos primeros años de funcionamiento, es el momento de empezar a plasmar todo en un documento que lleve explicitadas las opciones teóricas reflexionadas en conjunto.

Actuaciones formativas:

Un trabajo en equipo, y ésto es lo fundamental y no hay que perderlo de vista, permite que las acciones de cada uno de los que lo forman, no den lugar a informes aislados de las actividades que les hubieran correspondido, sino que se puedan comentar las incidencias de su desarrollo y abordar las diferentes líneas de actuación, así como planificar un auténtico programa de formación continua, siempre como paradigma de formación y participando en el mismo todo el Equipo Pedagógico y teniendo la aprobación del Consejo del CPR.

El Plan Anual debe sugerir procesos de reflexión simultáneos en todos los niveles de decisión. Los CPR, como institución, se van convirtiendo paulatinamente en una parte característica del Sistema, dado el acceso colectivo a las actividades de formación.

Ya desde el *Plan Marco de Formación del Profesorado (1989)* se establecía el Centro Docente como eje referencial del trabajo de los CEP, con lo que, en general, se han ido equilibrando las modalidades de formación más individuales (cursos) con las grupales (seminarios, grupos de trabajo) y aumentando los P.F.C y en menor medida los proyectos de innovación-investigación.

Un posible y realizable **programa de formación continua**, que sirve para cualquier centro y/o profesor, pero que cobra especial relevancia e interés en los **Centros que comienzan con la ESO y/o los nuevos Bachilleratos**, basado en la **INNOVACIÓN CURRICULAR Y LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA**, constaría de las siguientes fases:

1ª. -Creación de una infraestructura de profesores, tomando como base grupos del CPR y de Centros.

En esta primera fase se desarrollarían una serie de fundamentos teóricos a través de una serie de cursos, ponencias, jornadas, etc. con el fin de sentar las bases para la renovación del currículo, fundamentándolo en aspectos psicológicos, sociológicos, pedagógicos y epistemológicos.

Estas ponencias o cursos serían de carácter general para todo el profesorado, los cuales, tras el estudio y la reflexión, estarían en condiciones de afrontar con garantías una segunda fase.

En esta primera fase, los participantes se limitarían a recibir una información y no adquirirían un compromiso serio, respecto a su aplicación en el aula, aunque se intentaría motivar por parte de los asesores para que una gran parte pasara a la segunda fase (en donde ya comienza una implicación más seria).

Esto se realizaría en el primer año, a ser posible en el primer trimestre.

2ª. -Innovación curricular y didácticas específicas.

En este apartado se puede y debe entrar más de lleno en las epistemologías de las diferentes disciplinas y, aparte de las ponencias o cursos que se puedan llevar a cabo, lo importante serán los seminarios y los grupos de trabajo que se puedan formar, donde se deben comenzar a diseñar proyectos curriculares y a elaborar materiales.

La implicación del profesorado en esta fase debe ser mayor y los asesores deben encargarse de dinamizar los seminarios y grupos de trabajo, aparte de que cada modalidad tenga su coordinador y, aportar todos los conocimientos, materiales, expertos, etc. que en un momento dado le sean demandados por los profesores y esté en condiciones de ofrecerlo. Por ello es conveniente realizar un buen diseño de las actividades y estar en condiciones de ofrecer asesoramiento y recursos materiales o humanos en el momento oportuno. Debe intentarse que el seminario tenga conciencia clara de su formación, que se implique y que, pasado un tiempo de reflexión, pasen a formar pequeños grupos de trabajo.

Esta fase se realizaría a finales del primer año y durante el segundo.

3ª. -Teoría práctica de la investigación en la acción.

No cabe duda que todo lo anterior si no tiene una práctica y comprobación en el aula, no tendría sentido. Por eso, en esta tercera fase, además de seguir trabajando en el seminario y/o grupo de trabajo hay que pasar a la acción como modelo de la formación del profesorado y la renovación curricular.

Debemos tener en cuenta que con la implantación de la LOGSE, el cambio curricular y la posibilidad, en el tercer nivel de concreción, de adaptar el mismo a las características y necesidades del aula, esta fase es primordial y cada profesor podrá adaptarla a su Centro y a su aula concreta. Es evidente que esta fase lleva un trabajo serio y concienciado, sin todo lo cual sería vano el esfuerzo.

Sería en esta fase donde los grupos de profesores, se dedican a determinar los problemas de la práctica en el aula, estudian y analizan dichos problemas e intentan darle soluciones mediante un proyecto de investigación en el aula. Y es en este punto donde el asesor es pieza clave para el desarrollo, dinamización, orientación, etc. del proyecto de todos aquellos que decidan llevarlo a la práctica.

Esta fase se puede planificar y diseñar a finales del segundo año y llevarla a la práctica el tercero.

4ª. -La evaluación cualitativa y curricular.

Es fundamental la evaluación de proyectos y de materiales curriculares

elaborados por los grupos, para valorar lo positivo y difundirlo al resto del profesorado, para observar deficiencias y subsanarlas si las hubiese y para completar y experimentar el currículo.

La evaluación se puede / debe ir haciendo parcial o global al terminar un curso o el trabajo programado, teniendo en cuenta que la investigación y la innovación en el aula no deberían terminar nunca.

Las cuatro fases deben realizarse, para ofrecer garantías de éxito, en un tiempo prudencial, nunca inferior a tres cursos y estarán en función del nivel en que se encuentre cada grupo de profesores o cada profesor en particular, ya que la última fase es más autónoma e individual.

Para el desarrollo de estas cuatro fases, es necesario un estudio del ámbito del CPR, así como un planteamiento a los profesores que se quieran implicar exponiéndoles bien el diseño. Para el curso próximo muy bien se podría comenzar con el profesorado que comienza la ESO y / o los nuevos Bachilleratos.

Todas las actividades de formación permanente del profesorado, tienen, de acuerdo a la O.M. de 26 de noviembre de 1992 (BOE del 10 de diciembre), un reconocimiento, certificación y registro.

Como **conclusión**, destacar que hay que tener unos aspectos claros a la hora de diseñar, gestionar y evaluar una serie **de actividades**, como son:

- Que toda actividad **tenga** una, aunque sea futura, **aplicación o repercusión en el aula**.

- Que los profesores deben **seguir unos itinerarios o espirales formativas** claras y no dar saltos cualitativos que, a veces, pueden perjudicar a otros compañeros.

- Que se **difundan** todo tipo de **experiencias positivas**, para que puedan ser aprovechables por el resto del profesorado interesado en el tema.

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN LLAVADOR, F. (1994): La autoevaluación institucional: El ejercicio del control democrático como vía para el desarrollo profesional. Valencia. Universidad de Valencia.

CASCANTE, C. (1990): Líneas de actuación metodológica. Diversos enfoques teóricos-prácticos de la enseñanza. III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la Unesco. Gijón.

CEP (1992): Plan de formación del Profesorado. Curso 1992/93. Badajoz.

- CEP (1993): Memoria del Curso 1992/93. Badajoz.
- CEP (1993): Plan del C.E.P. Curso 1993/94. Badajoz.
- CEP (1994): Memoria del Curso 1993/94. Badajoz
- CEP (1994): Plan de Formación. Curso 1994/95. Badajoz.
- CPR (1995): Memoria del Curso 1994/95. Badajoz.
- CPR (1995): Plan del CPR. Curso 1995/96. Badajoz
- ESCUADERO, J. M. (1993): Formación en centros e innovación educativa. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía, nº 220.
- IMBERNÓN, F. (1989): La Formación del Profesorado. El reto de la Reforma. Barcelona. Laia.
- M.E.C. (1990): Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Madrid. Centro de Publicaciones.
- M.E.C. (1994): Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. Origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la LOGSE. Madrid. Centro de Publicaciones.
- M.E.C. (1994): La Planificación de la Formación. Documentos 1, 2, 3, 4 y 5. Madrid. Subdirección General de Formación del Profesorado
- M.E.C. (1995): Plan Anual de Formación. Curso 1995-1996. Documentos para la Planificación. Madrid. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- M.E.C. (1996): Plan Anual de Formación. Curso 1996-1997. Documentos para la Planificación. Madrid. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- ROZADA, J.M.; CASCANTE, C., y ARRIETA, J. (1989): Desarrollo curricular y formación del profesorado. Gijón. Cyan.
- SANCHO, J. M^a (1990): Los profesores y el currículo. Barcelona. ICE. Universidad de Barcelona/Horsori (Colección Cuadernos de Educación).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente. Málaga. Universidad de Málaga.

NOTAS

1. CASCANTE, C. (1990): *Líneas de actuación metodológica. Diversos enfoques teóricos prácticos de la enseñanza*. III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la Unesco. Gijón.
2. SANCHO, J. M^a (1990): *Los profesores y el currículo*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
3. ESCUDERO, J.M. (1993): *Formación en Centros e innovación educativa*. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía, nº 220.