

11 PROPUESTAS.

11.1 Introducción.

Las propuestas que se presentan a continuación son el producto de las reflexiones realizadas a partir de los resultados y análisis efectuados. Estas propuestas asimismo, pretenden servir de ayuda a los responsables de la gestión y organización de programas de formación de formadores, además de promover el debate y la reflexión de todos aquellos profesionales implicados en la formación de formadores en un contexto de formación en y para la empresa.

Por esta razón, cabe considerar que las propuestas no son exclusivas, sino que tienen un carácter global y están abiertas a las consideraciones que los protagonistas de los programas analizados y los expertos en el campo deseen aportar.

Las **propuestas** que aquí se articulan tienen que ver con la **organización y estructura de programas** para la formación de formadores, asumiendo que para definir esta estructura debemos incidir en la justificación de la **propuesta de contenidos** y su **secuenciación interna**, las **modalidades de formación** que se consideran más pertinentes para el tratamiento de estos contenidos y teniendo como referente un colectivo de adultos, con experiencia como formadores, con unas competencias y capacidades que hay que potenciar y para un contexto de formación en y para la empresa.

11.2 Organización y estructura del programa de formación de formadores.

La propuesta de organización y estructura de los programas de formación de formadores en este contexto de la formación ocupacional se articula asumiendo como referente determinado perfil profesional y un modelo de formación de formadores concreto. Este perfil profesional de referencia nos caracteriza a un profesional de la formación, a un formador que va a trabajar la mayor parte de su jornada de trabajo en organizar, diseñar, desarrollar y evaluar la formación en función del estudio de necesidades y de los grupos, con una actitud constante de reflexión en y sobre la acción para seguir mejorando e innovando en su actividad profesional. Un profesional que, sin duda, necesita de claros referentes para la reflexión y la contrastación, para lo que deberá tener un dominio en los contenidos técnico profesionales, psicopedagógicos y, como no, contextuales. Sin ellos el análisis y toma de decisiones para la innovación queda vacía de criterios y referentes.

Este dominio de contenidos, debería realizarse en la formación inicial del formador, pero en la práctica la realidad es otra. Muchos de los formadores que actualmente

trabajan en contextos de formación ocupacional inician su actividad como formadores sin una formación específica en contenidos psicopedagógicos y contextuales. Es justamente cuando inician su actividad cuando descubren las necesidades formativas que tienen y es, a partir de ahí, cuando inician un proceso de formación que, para ser estrictos, no la podemos llamar formación inicial, ya que el colectivo tiene experiencia en ese perfil profesional. Pero evidentemente, su formación inicial es deficitaria por lo que sí deberíamos insistir que es una formación inicial.

De todas maneras, la estructura de programa que nosotros presentamos constituye una propuesta de formación inicial, ya que pensamos que un profesional de la formación en este ámbito debe tener unos conocimientos, unos procedimientos y formas de hacer y las necesarias actitudes para saber ser y estar en el contexto de actuación básicas y fundamentales para un desempeño de su trabajo en calidad.

Ahora bien, esta propuesta modular y de créditos que planteamos permite la adquisición de unas competencias básicas, pero también la posibilidad, mediante créditos optativos y libres, de organizar el propio itinerario de formación continua y desarrollo profesional en función de las necesidades que se van generando y de las exigencias que los cambios del contexto comporta.

11.2.1 Estructura curricular de los contenidos: un modelo modular y de créditos.

La estructura de los programas de formación de formadores debería de organizarse siguiendo un **sistema modular**, en el que se establecen unos módulos fundamentales o troncales, necesarios para cualquier formador sea cuál sea su contexto de actuación, y un conjunto créditos fundamentales, optativos y libres. Éstos últimos representarían una formación más específica o bien una formación para la ampliación o profundización de aquellos aspectos que el participante, en este caso, considere oportuno, según las exigencias de su entorno de trabajo o de las necesidades formativas.

Este sistema modular, en el que se proponen una serie de contenidos fundamentales, o de módulos básicos, en este caso, para la formación de formadores, tendrá unos fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se supone, gracias a constataciones consensuadas, que no están sujetos a cambio, aunque en un momento determinado puedan modificarse por exigencias provocadas por los cambios del contexto.

Ahora bien, en este sistema modular también se incluirían otro conjunto de contenidos que por sus características intrínsecas están más sujetos a las contingencias del contexto y sus cambios constantes. Para poder hacer frente a estos cambios y conseguir una estructura flexible, se deben incluir una serie de **créditos**

específicos, que representarían aquellos contenidos o temas con más capacidad de modificación en función de los cambios posibles.

Esta estructura modular y de créditos que garantiza la **flexibilidad** y la **polivalencia**, ésta última asegurada en los módulos, ya que se trataría de incluir todos los contenidos básicos seleccionados en función de las competencias y capacidades más generales de un formador. Los créditos son los que permitirían flexibilizar el curriculum formativo y deberá de incluir aquellos contenidos que se seleccionan teniendo como referente las competencias y capacidades específicas del formador, según su contexto concreto de actuación o bien de aquellas competencias culturales y contextuales tan importante para la definición de un formador que trabaja en estos contextos de cambio constante.

11.2.2 Módulos y créditos propuestos para la formación de formadores.

La propuesta de módulos y de créditos propuestos para la formación de formadores surge de la interrelación y contrastación entre las referencias que nos aportan nuestros modelos de referencia, valga la redundancia, y las aportaciones de los distintos implicados en el estudio. El análisis de los resultados, nos han aportado, también, una visión más contextual de los que se considera actualmente necesario para la formación de formadores, sobre todo, por lo que se refiere a los contenidos necesarios en un programa de formación de formadores. De esta contrastación entre los resultados obtenidos, el modelo contextual crítico y el perfil del formador que asumimos, planteamos una propuesta de contenidos de acuerdo a los módulos fundamentales y los créditos propuestos para cada módulo, créditos obligatorios, optativos y libres.

Antes de proponer la concreción de esta secuencia de contenidos, hay que insistir que estos módulos fundamentales se especifican desde cinco ámbitos competenciales interrelacionados:

- Competencias propias del ámbito de la **macro y microdidáctica**, que permiten la articulación y puesta en práctica de los principios didácticos.
- Competencias **psicopedagógicas, sociales y culturales** que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Competencias profesionales necesarias para el **diseño, organización y gestión de la formación**.
- Competencias en el **conocimiento de la realidad actual del mundo productivo** y sus múltiples interrelaciones con las estructuras políticas económicas, tecnológicas, sociales y culturales, etc.

- Competencias en el ámbito del dominio de los **modelos y técnicas de evaluación e investigación como estrategia de innovación** y adaptación constante a las necesidades del ámbito de la formación ocupacional.

De acuerdo a estas consideraciones, la propuesta de estructura curricular se articula a partir de siete módulos fundamentales:

1. El contexto sociolaboral y la formación en y para el trabajo.
2. La detección y el análisis de necesidades formativas.
3. La didáctica y diseños curriculares.
4. Las bases psicopedagógicas.
5. Diseño y desarrollo de acciones formativas.
6. Evaluación de la formación.
7. La investigación y la innovación.

Para cada uno de estos módulos se estructuran créditos fundamentales, cuya permanencia en el tiempo está más o menos asegurada y otros tantos optativos y libres, que, hoy por hoy, se consideran necesarios, pero su permanencia en un futuro no está tan segura. Son contenidos con mayores probabilidades que en un futuro, según los cambios y las necesidades que se generen, no tengan posibilidad de justificarse como contenidos de formación.

Como podemos apreciar en la figura siguiente, este plan de formación se articula a partir de siete grandes módulos, como decíamos anteriormente, (en la figura aparecen de un color más oscuro), que constituye el plan básico de formación de formadores en el ámbito de la formación en y para la empresa. Estos módulos se concretan:

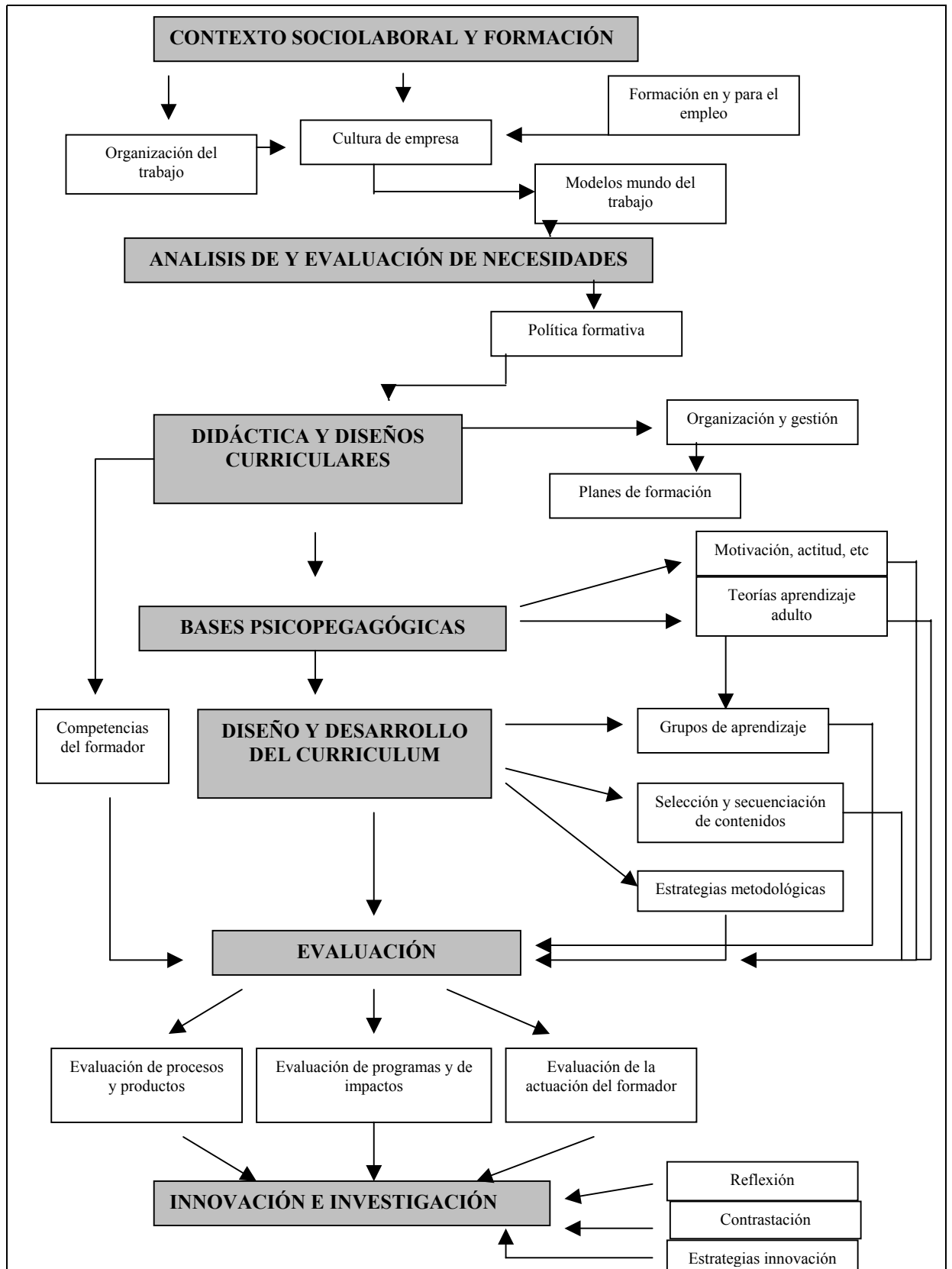


Figura 11.1: Estructura modular y de créditos fundamentales.

1. Uno de los módulos propuestos es el del **contexto sociolaboral de la formación**: es decir, el contexto general en el que el formador desarrolla su trabajo. Este módulo justificado por las necesidades de conocer el contexto como referente para adecuarse mejor a las necesidades y cambios constantes, pero además por la necesaria aportación de referentes, en este caso, contextuales para la reflexión y contrastación. En este módulo se incluyen otros tantos créditos que tienen que ver con los aspectos del contexto que más repercusión tienen en el mundo de la empresa: la organización del trabajo, la movilidad europea, agentes sociales, formación y paro, certificación, cualificación, perfiles profesionales, y que constituyen aquellos aspectos más modificables en este contexto de cambio. Al articularlos mediante créditos, éstos podrán suprimirse o modificarse por otros nuevos en función de los que el contexto nos exija. Son justamente estos créditos los que nos permiten flexibilizar una formación que necesariamente tiene que estar al día de los cambios del entorno en el que ha de actuar.
2. El módulo de **detección y evaluación de necesidades**. Este módulo básico en la formación de formadores ha de permitir el desarrollo de competencias para el análisis de necesidades que van a justificar posteriormente el diseño curricular de la formación. Los diseños hay que especificarlos de acuerdo a esas necesidades, por lo que será necesaria la participación del formador, juntamente con la coordinación y los responsables de formación en el proceso de detección y evaluación de necesidades. Unas necesidades que se ven mediatizadas también, antes de especificarlas en el diseño formativo, por la *política formativa*. El formador, en este caso, tiene que conocer esa política y analizar cómo afecta y condiciona el diseño de sus acciones. También, desde esta perspectiva debe conocer *la organización y los planes* que en ella se desarrollan, pero además debe participar en su elaboración. Para ello, también será importante, pero ya con un carácter más de profundización, no tanto de básico, desarrollar competencias en la *organización y gestión de la formación*. Evidentemente que este módulo de formación podrá ampliarse con otros créditos más específicos si se trata de formadores que además actúan como coordinadores o responsables de formación. En este caso, podrán ampliarse de manera más optativa estos créditos de organización.
3. Otro de los módulos básicos, para el que no hay discusión, es el **diseño y desarrollo de la formación** concretada para cada momento y en el contexto específico. El necesario análisis de los grupos de incidencia, de sus características personales, formativas, sociolaborales y culturales y su perfil garantizan un diseño y un desarrollo ajustado a las particularidades y situaciones concretas de cada momento. En este proceder también son importantes las **competencias psicopedagógicas**, de ahí la importancia de su inclusión como uno de los módulos básicos para la formación de

formadores. En este punto también se incluyen dos de los contenidos más significativos en el desarrollo de la formación, pero que en forma de créditos podrán ser ajustados modificados o ampliados en otros tantos créditos en función de las necesidades concretas del formador. La *selección y secuenciación de contenidos* y las *estrategias metodológicas* son los pilares en el desarrollo de la formación. En este módulo se incluye otro de los contenidos importantes y actuales, pero que deben concretarse en créditos por su propia capacidad de modificación en función de posibles cambios: *las NTIC*. Su inclusión en este módulo sólo se explica porque las nuevas tecnologías tienen su sentido dentro de las estrategias metodológicas como mediadores del aprendizaje.

4. La **evaluación, la investigación y la innovación** como contenidos que configuran dos módulos fundamentales tienen su justificada presencia porque nos conducen al conocimiento de la realidad con el claro propósito de juzgarla, mediante referentes y criterios, para tomar decisiones que garanticen la calidad de la formación, pero también su transformación. El formador en este ámbito ha de centrarse en la *evaluación de los aprendizajes* y la *evaluación de programa*, como créditos fundamentales, incluyendo otros tantos optativos, como la evaluación institucional o la evaluación de la efectividad como créditos optativos y libres que permitan profundizar a aquellos formadores que sus funciones se concentran más en la gestión de la formación. La investigación no tiene otro fin que la búsqueda constante de adecuación a la realidad y como un aval para la innovación.

MÓDULOS FUNDAMENTALES	CRÉDITOS FUNDAMENTALES	CRÉDITOS OPTATIVOS	CRÉDITOS LIBRES
Contexto sociolaboral de la formación en y para el trabajo	Organización del trabajo Modelos productivos Formación en y para la empresa Política formativa Cultura de empresa	Política formativa y política de formación Formación y paro Movilidad europea	Agentes sociales Tecnología y cambio Competencias y cualificación profesional
Análisis y evaluación de necesidades	Técnicas de evaluación necesidades Conceptualización y tipos de necesidades	Necesidades formativas y nuevas tecnologías	Necesidades en el trabajo: tiempo laboral y tiempo libre Necesidades culturales y artísticas
Didáctica y diseños curriculares	Elaboración de planes y programas Perfiles profesionales: capacidades y competencias Organización y gestión de programas de formación	Mercadotecnia Modalidades de organización de la formación Modelos de la formación ocupacional	Modalidades organización de la formación a la EU Modelos formativos en otros contextos
Bases psicopedagógicas	Aprendizaje adulto Motivación Cambio de actitudes Dinámica de grupos	Atención a la diversidad Trabajo en equipo	Toma de decisiones Trabajo colaborativo
Diseño y desarrollo del currículum	Los grupos de aprendizaje Selección y secuenciación de contenidos Estrategias metodológicas Medios y recursos didácticos	Modelos y diseños virtuales Modalidades de formación basadas en NTIC Gestión espacios y tiempos	Simulaciones Prácticas en alternancia
Evaluación	Evaluación de procesos y productos de aprendizaje Evaluación de programas Evaluación del formador	Evaluación institucional Evaluación interna-externa Certificación profesional	La toma de decisiones en evaluación Sistema de certificación Evaluación de la eficacia y eficiencia de la formación
Innovación e investigación	Estrategias de innovación Reflexión en y desde la acción Investigación cualitativa y cuantitativa El formador como innovador	Investigación acción Proyectos de mejora	Estudios prospectivos La innovación formativa y objetivos productivos de la empresa

Tabla 11.1: Módulos fundamentales, créditos fundamentales optativos y libres.

11.3 La modalidad semipresencial para la formación de formadores.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación nos introducen en nuevos escenarios y esquemas formativos con claras posibilidades de multivariable las estrategias y formas de organizar la formación para adecuarla a las dificultades propias de tiempo y espacios de los formadores que trabajan en estos contextos de cambio.

Hoy día, la formación en y para el trabajo y, en concreto, la formación de los formadores que actuarán en estos contextos se ve mediatizada por una falta de disponibilidad de tiempos y espacios para la formación, tanto inicial como continua. Hay que pensar que los formadores que actualmente desarrollan su actividad formativa en este contexto de la formación en y para el trabajo acceden al puesto sin una formación inicial previa, por lo que nos encontramos con un colectivo que accede a la formación con una experiencia previa profesional y en una situación en la que debe compaginar su jornada de trabajo con la posibilidad de realizar formación. En ocasiones, la falta de tiempo y las exigencias horarias de muchas acciones de formación imposibilitan que estos formadores accedan a una formación para mejorar sus competencias o desarrollar otras de nuevas.

En este sentido el modelo tradicional de formación, basada en una formación presencial y en un tiempo determinado y en un espacio muy concreto es muy poco pertinente en este contexto de cambio continuo, de generación de nuevas necesidades y para la que se exigen nuevas competencias; un contexto que conduce irremediabilmente a una formación continua como garantía de adecuación a estas nuevas necesidades y competencias.

Por lo tanto, creemos que la formación de formadores en el contexto de la formación en y para el trabajo debería de organizarse mediante modalidades semipresenciales o a distancia. Nuestra propuesta va más concretamente hacia una modalidad semipresencial, porque se trata de un colectivo de formadores que, aunque tengan experiencia como tales, su formación inicial es muy escasa y, por lo tanto, su formación básica como formadores puede ser también escasa. Desde esta consideración, la combinación de momentos presenciales para el aprendizaje de los módulos fundamentales y la distancia para el trabajo de los distintos créditos optativos y libres más vinculada a una formación continua, nos parece la propuesta más acertada.

Este modelo permite una variedad de estrategias (individualizadas, en grupo, como discusión en grupo el foro, mediante soporte informático, con medios impresos, audiovisuales e informáticos), la flexibilización del tiempo y del espacio para la formación.

La estructura, que proponemos en este modelo semipresencial para el programa de formación de formadores, organizado mediante un sistema modular y de créditos (por módulos fundamentales y créditos fundamentales, optativos y libres), requiere de todo un conjunto de recursos humanos y materiales para su necesaria viabilidad.

La estructura semipresencial que proponemos a continuación, necesita tres tipos de profesionales. Unos dedicados a la formación en los momentos presenciales y un tutor o tutores más especializados en las acciones de tutoría, tanto individual como grupal; unas tutorías que, evidentemente, podrán ser presenciales o a distancia.

El tercer profesional, el cuál no aparece en el gráfico siguiente que sintetiza la estructura, pero que su función es tremendamente importante de cara a la gestión del propio modelo; hablamos de un coordinador o coordinadores del programa, que debe asegurar el buen funcionamiento de las sesiones presenciales y semipresenciales, pero sobre todo de la coordinación entre los formadores que desarrollarán las clases presenciales y los tutores. Respecto a cómo se gestionará el programa y sobre la función del coordinador hablaremos en el siguiente punto de las propuestas.

El hecho de que impliquemos dos profesionales con funciones distintas no quiere decir que se pretenda establecer ordenes jerárquicos. En nuestro caso, el formador podrá igualmente desarrollar sesiones tutoriales, tanto individuales como grupales, de la misma manera que el tutor, en algunos momentos del proceso, podrá realizar sesiones de trabajo presencial. Lo importante será la coordinación, la relación y el trabajo en equipo de estos profesionales.

Por lo que se refiere a las clases presenciales, los formadores han de disponer de los medios y recursos necesarios para el desarrollo de sus actividades, grupales o individuales, con material impreso, guías didácticas, material audiovisual o, por que no, el material informático que puede ser de gran ayuda para el planteamiento diversificado de actividades durante el desarrollo presencial.

En cuanto al material impreso, dossier, libros y obras recomendadas, publicaciones y las guías didácticas, que cada formador debería de elaborar, constituyen medios de orientación y ayuda para el trabajo más individual en los módulos y créditos fundamentales, así como para el trabajo en grupo y la actividad crítica y reflexiva.

El medio informático, por otra parte, constituye el eje vertebrador de la acción semipresencial. Esta modalidad, que permite flexibilizar tiempos y espacios como medida de adecuación a las necesidades y características de los participantes, en su momento a distancia se organiza, básicamente a partir, de la tutoría y, donde las nuevas tecnologías ofrecen una variedad de estrategias par dicha acción tutorial.

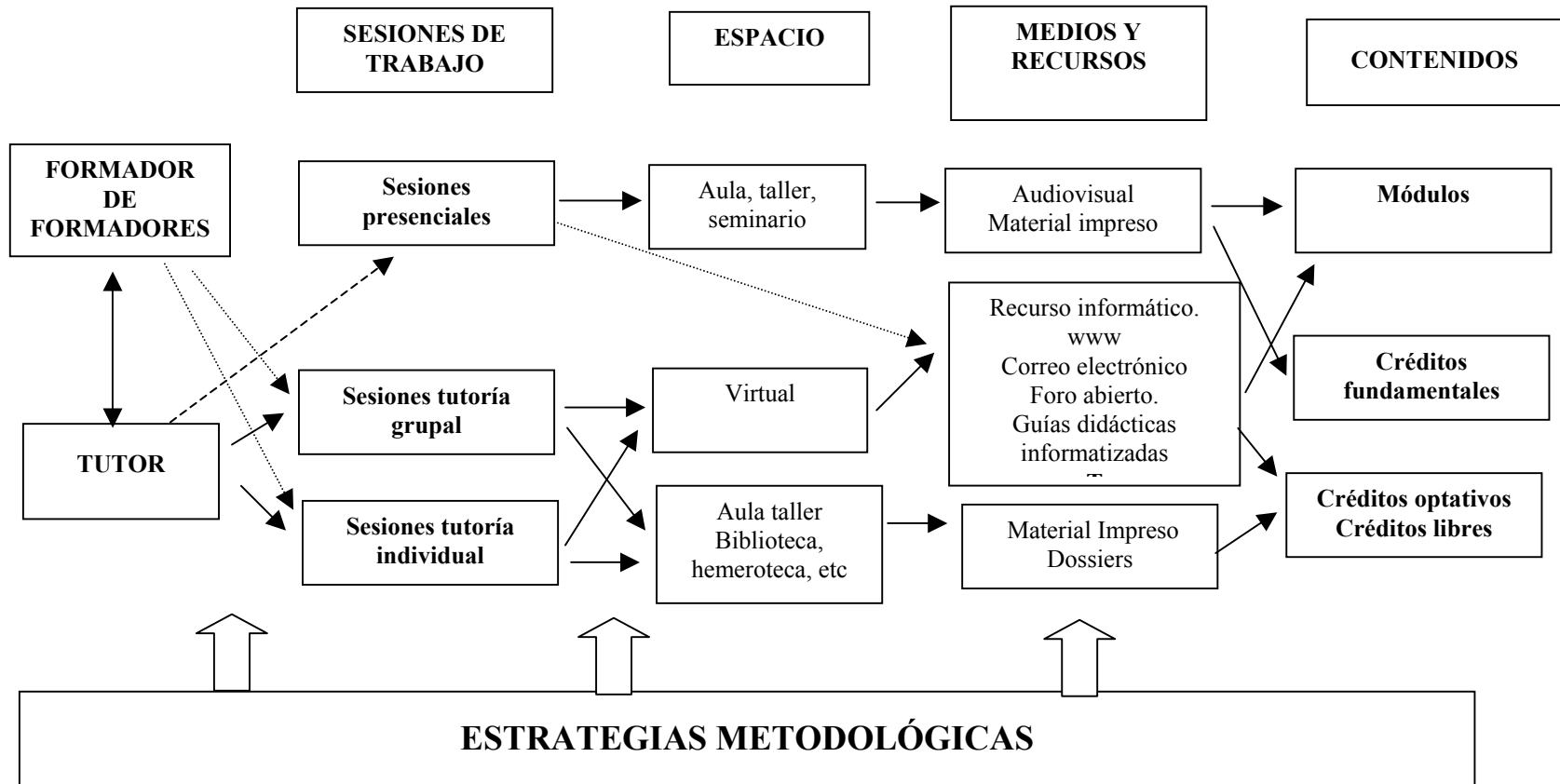


Gráfico 1.1: Estructura modalidad semipresencial formación de formadores

Una acción que puede ser a distancia, mediante el correo electrónico, el foro abierto, la videoconferencia, si se trata de un trabajo más grupal que necesite de la interacción, o presencial durante el proceso de desarrollo del programa.

Esta actividad tutorial soportada en las nuevas tecnologías permite el trabajo de créditos optativos y libres, siempre con la constante orientación y ayuda de las tutorías además de contar con el material de soporte necesario. Aquí las guías didácticas tienen un papel importante.

El trabajo de créditos optativos y libres, como medida de flexibilización del programa y de adaptación a las necesidades formativas y los perfiles profesionales específicos del profesional de la formación, utilizan la acción tutorial y el trabajo a distancia como la mejor estrategia para una individualización de la formación según las necesidades de cada uno. En este caso, es una estrategia importante para la formación continua.

11.4. La gestión del programa de formación de formadores.

Uno de los aspectos más importantes para el funcionamiento y desarrollo de esta propuesta formativa de formación de formadores es la **coordinación** y la posibilidad de **implicar a agentes externos en el diseño, desarrollo y posterior evaluación** de los programas de formación de formadores.

Anteriormente hacíamos mención a la figura de un coordinador como uno de los profesionales con mayor peso en el buen funcionamiento del programa y sobre todo en las acciones de formación a distancia. En estas sesiones no sólo es importante la figura del tutor, sino que debe de existir una relación, comunicación de trabajo colaborativo entre todos los tutores y docentes del programa.

Esta coordinación es importante para la elaboración de los materiales didácticos, pero también para el buen funcionamiento de la actividad tutorial que, sin duda es la garantía de que este programa semipresencial puede ser satisfactorio y eficiente.

En este seguimiento del proceso de aprendizaje y de la orientación de los participantes, mediante estas acciones tutoriales, el papel del coordinador es esencial. Su cometido es mantener una constante relación entre el equipo de tutores y de formadores, gestionar las reuniones de trabajo en equipo para debatir y analizar el proceso de formación, sobre todo aquel que se lleva a cabo a distancia y valorar los cambios que sean necesarios para un desarrollo de más calidad.

La gestión de los recursos es otra de las funciones de este coordinador, que puede también actuar como un formador o un tutor, en momentos puntuales y necesarios. En este caso, es importante, también, que los medios, recursos y soportes para las acciones, tanto presenciales como a distancia, estén disponibles en cualquier momento.

Otro de los aspectos importantes relacionados con la gestión de este programa va a ser la implicación de agentes externos, concretamente de aquellos que trabajan en el contexto de la formación ocupacional y que de una manera u otra participan en las políticas y acciones de formación ocupacional. Su participación en estos programas proporciona una información y una visión de la formación desde el plano más práctico que nos sirve de referente contextual para reflexionar y contrastar el propio diseño del programa.

La implicación, de estos agentes, que pueden ser expertos de la formación en la empresa, formadores con experiencia y formación, los propios agentes sociales y algún sector de la administración pública, debe extenderse también al desarrollo del propio programa.

En este sentido, el coordinador deberá establecer relaciones con estos agentes, para implicarlos en algunas de las actividades que se desarrollen en el seno del programa. Unas actividades, a modo de taller o seminarios en temas actuales relacionados con el contexto de la formación, en los que se puedan implicar estos agentes, que permitan la reflexión crítica entre participantes, formadores y agentes externos. Esta organización de actividades puede ser una manera de relacionarnos con el entorno, pero a su vez de implicar activamente a estos agentes externos. En este caso, el coordinador deberá ser el responsable de organizar estas sesiones formativas y de mantener los contactos con estos grupos.

El modelo que hemos propuesto y analizado a lo largo de este capítulo elaborado a partir de tres referentes teórico contextuales y a partir del análisis y deliberaciones de lo que hemos podido constatar en la realidad analizada. No podemos olvidar, de todos modos, que esta propuesta se genera desde una perspectiva didáctica concreta y de una consideración del perfil profesional del formador determinada, como un formador reflexivo e innovador. Posiblemente esta propuesta vista desde otra concepción de la formación de formadores y del perfil del formador pueda parecer una propuesta excesivamente ambiciosa y con pocas posibilidades de desarrollarla en el contexto de formación en y para la empresa. De todas formas, su análisis debe permitir la reflexión de todos los profesionales que se dedican a este menester con la mejor intención de que sean ellos los que en función de su contexto y grupos elaboren los programas más pertinentes, aunque sin olvidar que la formación no es un producto, sino que es un proceso de mejora continua de las personas en su contexto.

11	PROPUESTAS.....	543
11.1	INTRODUCCIÓN.....	543
11.2	ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES.....	543
11.2.1	<i>Estructura curricular de los contenidos: un modelo modular y de créditos.</i>	544
11.2.2	<i>Módulos y créditos propuestos para la formación de formadores.</i>	545
11.3	LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES.....	551
11.4	. LA GESTIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES.....	554

INDICE DE TABLAS.

Tabla 11.1: Módulos fundamentales, créditos fundamentales optativos y libres.....	550
---	-----

INDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 1.1: Estructura modalidad semipresencial formación de formadores.....	553
---	-----

Figura 11.1: Estructura modular y de créditos fundamentales.....	547
--	-----

BIBLIOGRAFIA.

- ADAMCZEWSKI, G. (1988). *Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie*. **Recherche et formation**, nº 3, pp 5-18.
- ALBIZU, E. (1997). **Flexibilidad laboral y gestión de los recursos humanos**. Ariel. Barcelona.
- ALCAIDE, M; GONZÁLEZ, M. y FLÓREZ, I. (1996). **Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España**. Pirámide. Madrid.
- ALONSO, M.L. (1994) *Aproximación al perfil teórico de los profesionales de la formación en la empresa*, **Revista de las Ciencias de la Educación**, 158, 205-215.
- ALVAREZ, J.F. (1991): *Escuelas Taller y Casas de Oficio*. **Muface**, Abril, 126, pp 22-25.
- ALVIRA, F. (1991): **Metodología de la evaluación de programas**, CIS, Madrid.
- AMBROSIO, T. Y MARTINS, A. (1999) *La formation de formateurs au Portugal*, **Actualité de la Formation Permanente**, 160, 79-84.
- AMIDON, E.J and HUNTER, E. (1966). **Improving teaching: Anaalysing verbal interaction in the classroom**. N Y, Holt. Rinehart and Winston.
- ANTA, G. (1998). **Proceso de acreditación y certificación de la competencia laboral**. OEI. Madrid.
- APPLE, M. (1989). **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en Educación**. Paidós. Barcelona.
- AGYRIS, C; PUTNAM, R y SMITH, D.M. (1985). **Action Science**. Jossey-Bass Publishers. Londres.
- ARBIZU, F.M. (1999). *El Instituto Nacional de las cualificaciones*. **Revista del instituto de formación y estudios sociales (IFES)**. Nº5, pp19-22.
- ARBIZU, F.M. (2000). *El Sistema de Cualificaciones es el referente que contiene la información para orientar al sistema de formación Profesional y cada uno de sus Subsistemas*. **Herramientas**, 62, pp16-23.
- ARNAL, J; Del RINCÓN, y LATORRE, A. (1992). **Investigación Educativa. Fundamentos y metodología**. Labor. Barcelona.
- ARNAL, J; Del RINCÓN; SANS, A, y LATORRE, A. (1995). **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Dykinson. Madrid.

- ATTWELL, G. (1997). *New roles for vocational education an training trainers in Europe: a newframe work for their education*, en **Journal of European Education for Teaching**, 21, 1, pp 75-86.
- BERTRAND, O. (2000). **Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales**. OEI. Madrid
- BREUSE, E. (1986) *Formación de los docentes centrada en la persona*. En ABRAHAM (de,) **El enseñante es también una persona.**: Gedisa, Barcelona, 180-190.
- BRONFENBRENNER, V. (1987). **Ecología del desarrollo humano**. Paidós. Barcelona.
- BUTLER, E. (1999). *II Programa Nacional de Formación profesional: un nuevo horizonte para la formación profesional. La perspectiva desde el Ministerio de Educación y cultura*, en CACHÓN, L y MONTALVO, M^a D. **Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La formación continua en España**. Editorial complutense. Madrid, pp 75-82.
- CABRERA, F. (1987): *Investigación evaluativa en la educación*: En VARIOS, **Técnicas de evaluación y seguimiento de programas en formación profesional**. Largo Caballero, Madrid, 97-136.
- CALVO DE MORA, J. (1991). **Evaluación educativa y social**. Universidad de Granada. Granada.
- CAMPBELL, D y STANLEY, J. (1973). **Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social**. Amorrortu. Buenos Aires.
- CARIDE, J.A. (1989). *De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario*. En VARIOS: **Investigación en Animación sociocultural**. UNED, Madrid, 133-152.
- CARIDE, A y TRILLO, F. (1983). *El paradigma ecológico en la investigación didáctica*. **Revista de Enseñanza**, 1, pp 337-351.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988), **Teoría y crítica de la enseñanza**. Martínez Roca. Barcelona.
- CASANOVA, M.A. (1995). **Manual de evaluación educativa**. La Muralla. Madrid.
- CASTELLS, M. (1997). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol.1. La sociedad red. Alianza. Madrdr

- CLARK, C y PETERSON, P. (1989). *Proceso de pensamiento de los docentes*, en WITTRICK, M.C. (Ed). **La investigación de la enseñanza**. Vol. III. Paidós. Barcelona.
- CLARK, C y YINGER, R. (1979). **Three studies of teacher planning**. East Lansing: University of State of Michigan.
- CEDEFOP (1989): **Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance-France**. CEDEFOP. Berlín.
- CEDEFOP (1992). *La enseñanza técnico-profesional inicial y la adquisición de cualificaciones en el Reino Unido*. **Formación profesional**, nº2, pp 37-41.
- CEDEFOP. (1996a). **Enseignants et formateurs de formation professionnelle. (Allemagne, Espagne, France et Royaume-Uni)**. Vol I. Office des publications officielles des communautés européennes.
- CEDEFOP. (1996b). **Enseignants et formateurs de formation professionnelle. (Italie, Irlande et Portugal)**. Vol II. Office des publications officielles des communautés européennes.
- COHEN, L y MANION, L. (1990). **Métodos de investigación educativa**. La Muralla. Madrid.
- COLÁS, M.P y REBOLLO, M.A. (1993). **Evaluación de programas: una guía práctica**. KRONOS. Sevilla.
- COLE, A. (1989) *Researcher and Teacher: partners in theory building*. **Journal of Education for Teaching**, 15,3,225-237.
- COMISIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN PROFESIONAL. (1993). *Memorandum de la comisión sobre la formación profesional*. **Herramientas**, 25, 50-57; 26, 44-47; 27, 46-50. Madrid.
- CONTRERAS, J. (1987). *De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza*. **Revista de Educación**, nº 282, pp 203-231.
- CONTRERAS, J. (1997). **La autonomía del profesorado**. Morata. Madrid.
- COOPER, J. (1989). *La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias*, en GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. AKAL. Madrid.
- COPIE (Conseil Franco-québécois d'orientation pour le prospective et l'innovation en éducation.). (1979). **Formation des enseignants, problématiques-orientations-perspectives**. Québec.

- CRONBACH, L.J (1963): *Course improvement through evaluation*, en **Teachers College Record**. 64, 672-683.
- CRONBACH, L.J (1980): **Designing evaluations of Educational and Social programs**. C.A: Jossey Bass. San Francisco.
- CRONBACH, L.J (1982): **Toward reform of program evaluation** C.A: Jossey Bass. San Francisco.
- CUERVO, A. (1997). *La empresa pública. Razones que explican su ineficacia y privatización*. **Economistas**, 75, 88-100.
- DAL MIGLIO, G y TRAMONTANO, I. (1999). *Vers la définition d'un modèle National de compétences des professionnels de la formation. Actualité de la formation permanente*, nº160, 69-73.
- DARLING, J Y OTROS. (1999). **The Changing role of de trainer**. Institute of personnel and development. London.
- DECOURT, J. (1999). *Nuevas profesiones a favor de la formación en la empresa*. **Revista Europea de Formación Profesional**, 17, 3-14.
- DECOURT, J. y PLANAS, J. (1998). *Conclusiones y estado del debate*, en PLANAS (coord.). **Agora II: El papel de la empresa en la formación permanente**. CEDEFOP. Salónica. .
- DE LA ORDEN, A. (1993): **La evaluación educativa**. Proyecto CINAIE. Buenos Aires.
- DENZIN, N.K. (1978) **The Dinka of Sudan**. Holt, Reinebart and Winstons, New York
- DEWEY, J.(1933). **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process..** Henry Regnery. Chicago
- DEWEY, J.(1965). *The relation of theory to practice in education*, en BARROWMAN, M.L (Ed). **Teacher education in American: a documentary history**. Teachers college press. Nueva York.
- DI BARTOLOMEO, L. (1999) *El perfil del formador*, **Diálogos**, 17, 27-32.
- DONDERS, E. (1999) *Formez le formateur*, **Actualité de la Formation Permanente**, 160, 50-54.
- DOYLE, W. (1985). *Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education*. **Journal of Teacher Education**. Vol 36. Nº 1.

- DOYLE, W. (1990). *Themes in Teacher Education Research*, en HOUSTON, V.R.; HABERMAN, M. and SIKULA, J. (Eds.) **Handbook of research on teacher education**, New York: Macmillan, 3-24.
- DUPONT, G. Y REIS, F. (1991) **La formación de formadores: problemática y evolución**. CEDEFOP, Berlin.
- DURAN, M. (1994). *Le système dual allemand: oui mais...*, en **Cahiers Pédagogiques** nº 320. París pp32-34.
- DURAN y OTROS. (1994). **La formación profesional continua en España**. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- EBBUT, D. (1983) **Educational actions research: some general concerns and specific quibbles**. Cambridge Institute of Education, Cambridge.
- EBBUT, D y ELLIOT, J (ed). **Issues in teaching for Understanding**. Longman. Londres.
- ECHEVERRIA, B. (1993). **Formación profesional**, PPU, Barcelona.
- EISNER, E.W. (1981). **The methodology of qualitative evaluation. The case of educational connoisseurship and educational criticism**. Stanford University.
- ELLIOT, J. (1990). **La investigación-acción en educación**. Morata, Madrid.
- EPISE. (2000). **Planificación de la formación**. Gestión 2000.
- ERICKSON, F. (1989). *Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza*, en WITTROCK, M.C (ED.). **La investigación de la enseñanza**. Paidós. Barcelona.
- ESCORIAL, T. (2000). III Acuerdo de formación Continua. **Revista del instituto de formación y estudios sociales**. Nº9, 22-25.
- ESCUADERO, J.M. (1987). *La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. **Revista de innovación e investigación educativa**, 3, 5-41.
- ESPINILLA, M.L. (1993). *Diseño y evaluación para una Escuela Taller*. **Herramientas** nº 30, 24-30. Fondo formación. Madrid
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990) *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. En HOUSTON, R. (Eds) **Handbook of Research on Teacher Education**. MacMillan, New York, 212-233.

- FENSTERMACHER, G. (1987). *On understanding the connections between classroom research and teacher change*. **Theory into practice**. XXVI, 1,38, 3-8.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995). **Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales y de salud**. Síntesis. Madrid.
- FERRÁNDEZ (1988). *Formación docente para la enseñanza profesional*, en VICENTE, P y otros (Ed). **La formación de los profesores**. Servicio de publicaciones. Granada.
- FERRÁNDEZ, A. (1989a) *El formador y su formación*. **Herramientas** 3, 39-53.
- FERRÁNDEZ, A. (1989b) *Formación de formadores: el modelo contextual-crítico*. **Herramientas** 4, 35-45.
- FERRÁNDEZ (1989c) *La macro y microprogramación en experiencias de Educación de Adultos*, en Ferrández, A y PEIRÓ, J (coord.). **Estrategias educativas para la participación social**. Humanitas. Barcelona
- FERRANDEZ, A. (1993): *Diseño y proceso de la evaluación de adultos*, en FERRÁNDEZ, A., PEIRO, J. y PUENTE, J.M.(Coords): **La evaluación en la educación de personas adultas**. Diagrama. Madrid, 9-70.
- FERRÁNDEZ, A. (1995). *Formación y creación de empleo*. **Herramientas**. nº 41, 30-38. Fondo formación. Madrid.
- FERRÁNDEZ, A. (1996a). *El formador. competencias profesionales para la innovación*. en GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A. ; TEJADA, J. y NAVIO, A. **Formación para el empleo**. NEO-3 Comunicación, Barcelona, 171-218.
- FERRÁNDEZ, A. (1996b). *El formador en el espacio formativo de las redes*. En **Educación** 20, 43-67.
- FERRÁNDEZ, A. (1996c). **Didáctica general**. UOC. Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A. (1996d). *La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos*, en BERMEJO, B. DOMINGUEZ, g. Y MORALES, J.A. (Coords.) **Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato**, GID-FETE-UGT, Sevilla, 3-50.
- FERRÁNDEZ, A. (1997a). *Educación de adultos y mundo laboral. La formación ocupacional*, en FERRÁNDEZ, A y GAIRÍN, J. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. Barcelona, 57-65.
- FERRÁNDEZ, A. (1997b). *La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos*, en FERRÁNDEZ, A y GAIRÍN, J. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. Barcelona, 29-55

- FERRÁNDEZ, A. (1997c). **Posibles perspectivas ante un futuro incierto en la formación y el trabajo**. Departamento pedagogía aplicada. Documento policopiado. UAB.
- FERRÁNDEZ, A. (1997d). *La formación y su contexto de actuación*, en FERRÁNDEZ, A y GAIRÍN, J. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. Barcelona, 3-27
- FERRÁNDEZ, A. (1997e). *La formación ocupacional como instrumento de la integración escolar*, en FERRÁNDEZ, A y GAIRÍN, J. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. Barcelona, 15-23
- FERRÁNDEZ, A. (2000a). *La formación ocupacional*. **Revista del Instituto de Formación y Estudios sociales (IFES)**. Nº9, 13-15.
- FERRÁNDEZ, A. (2000b). *Organización y gestión de formación de formadores*, en LORENZO y OTROS, **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal**. Grupo Editorial Universitario. Granada, 729-779.
- FERRÁNDEZ, A. (2000c). *¿Y después de la formación qué?*, en las **Jornadas ZARAEMPLO 2000**. Zaragoza.
- FERRÁNDEZ, A. y TEJADA, J. (1998) *Análisis del modelo contextual crítico de formación de formadores: nuevas consideraciones*, en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL SANTAELLA, C. (Coords.) **Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa**, FORCE- Grupo Editorial Universitario, Granada, 567-581.
- FERRÁNDEZ, A. TEJADA, J. JURADO, P. NAVIO, A. Y RUIZ, C. (GRUPO CIFO). (1999) **El perfil del formador de Formación Profesional y Ocupacional**, Informe de investigación, Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, doc. Policopiado.
- FERRÁNDEZ, A. TEJADA, J. JURADO, P. NAVIO, A. Y RUIZ, (CRUPO CIFO). (2000). **El formador de formación profesional y Ocupacional**. Octaedro. Barcelona.
- FIEDLER, M.L.(1975) *Directionality of influence in classroom interaction*. **Journal of educational psychology**, 67, 735-744.
- FONSECA, E.A (2000). *La formation de formateurs dans un environnement socio-economique en mutation*, en. CEDEFOP. **Les évolutions des métiers de la formation et le role de l'innovation comme pratique transferable**. CEDEFOP Luxembourg.
- FORCEM (1996). **Memoria de actividades 1995 y 1996**. FORCEM. Madrid.

- FORCEM (1998) **II Acuerdos de Formación Continua. Acuerdos de futuro.** FORCEM. Madrid. (CD-ROM).
- FORCEM. (1999a). Memoria balance. **I Acuerdo Nacional de Formación Continua 1993-1996.** FORCEM. Madrid.
- FORCEM. (1999b). **Memoria de actividades 1997.** FORCEM. Madrid.
- FORCEM. (1999c). **Memoria de actividades 1998.** FORCEM. Madrid
- FORCEM. (1999d). **Gestión bipartita de la formación continua.** FORCEM-CIRTERFOR/OIT. Madrid.
- FORCEM. (2000). **Calidad e innovación en la formación continua.** FORCEM. Madrid.
- GAIRIN, J y RUIZ, C. (2000). *Análisis y viabilidad del programa de escuelas taller*, en Ferrández, A y GAIRIN, J. **Planificación y gestión de instituciones de formación.** CISS-Praxis. Barcelona. 43-58.
- GARCIA SERRANO, C; GARRIDO, L y TOHARIA, C. (1999). *Empleo y paro en España: algunas cuestiones candentes*, en MIGUELEZ, F y PRIETO, C. **Las relaciones de empleo en España.** S. XXI. Madrid, 23-53.
- GELPI, E. (1990): **Educación permanente**, Madrid, Ed. Popular.
- GELPI, E. (1994): **Competencias y procesos de autorregulación del trabajo.** (documento policopiado). Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GELPI, E. (1998). **Identidad, conflictos y educación de adultos.** Diálogos y Universidad. Universidad Illes balears. Palma.
- GÉRARD, F. (2000). *La problématique de la formation des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France*, en CEDEFOP, **La fonction tutorale dans le perspective communautaire.** CEDEFOP. Luxembourg.
- GIMENO, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y sociedad**, 2, 51-73.
- GIMENO, J. (1988) **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**, Madrid. Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Akal Universitaria, Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.(1992) **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid.

- GIROUX, H.A. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H.A. (1991). **Schooling and the struggle for public life.** University of Minnesota Press. Minneapolis, Mn.
- GOETZ, J.L. y LECOMPTE, M.D. (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa,** Morata, Madrid
- GONZÁLEZ GARCIA., L. (1992). *La reforma de la Formación Ocupacional,* en **Herramientas,** nº21 pp 28-35. Fondo formación. Madrid.
- GONZALEZ SOTO, A.P. (2000). *La formación de adultos en el siglo XXI. El problema de las capacidades básicas,* en MONCLÚS (coord.). **Formación y empleo: enseñanza y competencias.** Comares. Granada, 61-83.
- GONZALEZ SOTO, A.P. y CABERO, J.(2001) *Formación: Nuevos escenarios y nuevas tecnologías,* en **Actas del III Congreso de Formación Ocupacional.** Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 174-187
- GRONLUND, N.E. (1973). **Medición y evaluación en la enseñanza.** Pax. México.
- GROOTINS, P. (1994). De la cualificación a la competencia ¿de que se habla?.**Revista Europea de Formación Profesional,** 1,
- GUBA, E. y LINCOLN, S. (1989) *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista,* en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (coords) **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Akal Universitaria, Madrid, 148-166.
- HABERMAS, J.(1971). **Conocimiento e interés.** Taurus. Madrid
- HABERMAS, J.(1987). **Teoría de la acción educativa.** Taurus. Madrid.
- HOMS, O. (1999). *La formación de los trabajadores: ¿a mayor formación mayor cualificación?,* en MÍGUELES, F.y PRIETO, C. **Las relaciones de empleo en España.** S.XXI. Madrid, 167-191.
- HOUSE, E. (1992): “*Tendencias en evaluación*”, en **Revista de Educación,** 299, 43-55.
- HOUSE, E. (1994): **Evaluación, ética y poder.** Morata. Madrid.
- INEM (1996) **Familia profesional Docencia e Investigación. Área profesional Formación,** Instituto Nacional de Empleo, Madrid.
- JIMENEZ, B. (1996a) **Claves para comprender la formación profesional en Europa y España,** EUB, Barcelona.

- JIMENEZ, B. (1996b) *Los formadores*, **Educator**, 20, 13-27.
- JIMÉNEZ, B. (1999). *Evaluación de la docencia*, en JIMÉNEZ, B (ED). **Evaluación de programas, centros y profesores**. Síntesis. Madrid, 173-206.
- JIMÉNEZ, B. (2001). *La evaluación de la formación. Retos y alternativas en el siglo XXI*, en **Actas del III Congreso de Formación Ocupacional**. Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 123-143.
- JIMÉNEZ, B y JIMÉNEZ, J.M. (1999). *La formación continua de trabajadores: pasado, presente y perspectivas de futuro*, en FERRÁNDEZ, A y GAIRÍN, J. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. Barcelona.
- JOYCE, B. (1975) *Conceptions of man and their implications for teacher education*, in RYAN, K. (de.) **Teacher Education**, Chicago: University of Chicago Press, 111-145.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985) **Modelos de enseñanza**. Anaya, Madrid.
- JURADO, P. (1996). *Los profesionales de centros de empleo protegido. Generalidades y actuación*, **Educator**, 20, 117-124.
- JURADO, P. (1999). *Las capacidades y su incidencia en el desarrollo de competencias*, en RIAL, A y VALCARCE, M. **O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación**. Tórculo. Santiago de compostela, 391,398.
- KEMMIS, S. (1988) **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**, Morata, Madrid.
- KIRK, D (1986). *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education. Towards a critical pedagogy*. **Teaching and teacher education**, vol.2, 2, 155-169.
- KLEIN, S. (1971). *Student Influence on teacher behavoir*. **American Educational Research Journal**, 8, 403-421.
- LABERGE, D. (1999). *Une nouvelle approche de l'éducation. La population adulte et l'éducation tout au long de la vie*. **Revue internationale d'éducation**, 24, 95-99.
- LAFOURCADE, P.D. (1972): **Evaluación de aprendizajes**, Cincel. Madrid.
- LANG, V. (1996) *Professionnalisation des enseignants, conceptions du metier, modeles de formation* **Recherche et Formation**, 23, 9-27.
- LATORRE, A. (1992) **La reflexión en la formación del profesor**, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

- LE BOTERF, G. (1991). **Ingeniería y evaluación de los planes de formación.** Aedipe/Deusto. Bilbao.
- LE BOTERF, G. (1996) **De la competence a la navigation professionnelle**, Les Editions d'Organisations, Paris.
- LECLERCQ, D. (1991) *Formación multimedial: las competencias de los formadores.* **Revista Formación Profesional**, 1, 28-32.
- LIANG, C.C. (1999). *Benchmarking competent instructional media designers in the corporate world.* **Educational Media International**. 36, 4, 317-320.
- LIPPIT y WHITE. (1943). *The social climate of children's groups*, en BAKER, R.G, KONIN, J.S y WRIGHT, H.F. **Child behaviour and development.** McGraw hill. Nueva York.
- LISTON, D.P y ZEICHNER, K.M. (1997). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Morata. Madrid.
- LOWYCK, J. (1988) *Pensamiento y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?*, en VILLAR ANGULO (Coord.) **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Marfil, Alcoy.
- MARCELO, C. (1987) **El pensamiento del profesor**, CEAC, Barcelona.
- MARCELO, C. (1994) **Formación del profesorado para el cambio Educativo.** PPU, Barcelona.
- MARCELO, C. (1996) El desarrollo de la reflexión en los profesores principiantes, **Bordón**, 1, 5-25.
- MARCELO, C. (2000). *Formación, empleo y nuevas tecnologías*, en LORENZO y OTROS, **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.** Grupo Editorial Universitario. Granada, 779-793
- MARTÍN ARTILES, A. (1999). *Organización del trabajo y nuevas formas de gestión laboral*, en MIGUELEZ, F y PRIETO, C. **Las relaciones de empleo en España.** S. XXI. Madrid, 79-101.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996). **Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas.** UNED. Madrid.
- MARRERO ACOSTA, J. (1988) **Teoría y planificación del profesor**, Tesis doctoral. Universidad de la Laguna
- MASLANKOWSKI, W. (1989). *El sistema dual, ¿o si no cuál?*. En **Herramientas.** Nº 3 pp29-38. Fondo formación. Madrid.

- MCDONALD, B. (1989). *La evaluación y el control de la educación*, en GIMENO, J y PÉREZ GÓMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal. Madrid, 467-478.
- MEC. (1989). **Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. Mec. Madrid.
- MÉHAUT, P. (1994). *Transformaciones organizativas y políticas de formación*. **Revista Europea de Formación Profesional**, 1,
- MÉHAUT, P y DELCOURT, J.. (1995). **Le role de l'entreprise dans la production de qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail**. Rapport de synthèse. CEDEFOP. Berlín.
- MERLE, V. (1998). *Evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés?*. **Revista europea de formación profesional**. CEDEFOP, nº12, pp39-52.
- MIGUELEZ, F y PRIETO, C. (1999). **Las relaciones de empleo en España**. S. XXI. Madrid.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL.(1993). **Escuelas Taller y Casas de Oficio**. Unidad de Escuelas Taller. Madrid.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. (1995). **Encuesta de formación profesional continua. Año 1993**. Servicio de publicaciones del ministerio de trabajo y seguridad social. Madrid.
- MONCLÚS, A. (2000). *La formación de los trabajadores, el problema de las competencias en un contexto internacional.*, en MONCLÚS (coord.). **Formación y empleo: enseñanza y competencias**. Comares. Granada, 3-27.
- MONCLÚS, A. (2001). *El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos Europeos*, en **Actas del III Congreso de Formación Ocupacional**. Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 174-187.
- MURILLO, P.(1999). **El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio**. Mergablum. Sevilla.
- NEVO, D. (1983): *"The conceptualization of Educational Evaluation"*, en **Review of Educational Research**, 53(1), 117-128.
- NOBLE, C.G. and NOLAN, J.D. (1976) *Effects of student verbal behavior ans classroom teacher behavoir*. **Journal of educational psychology**, 68, 342-346.
- ORLY, P. (1998). *Intégrer la formation, une demarche pour gère les competences?*. **Actualité de la Formation Permanente**, 153, 64-70.

- OTERO, C; MUÑOZ, A y MARCOS, A. (2000). **El sistema de formación profesional en España**. CEDEFOP. Thessaloniki.
- PADILLA, A. (1998). **Teletrabajo. Dirección y organización**. RA-MA. Madrid.
- PADILLA, A. y LOZANO, A. (2001). *Teletrabajo y teleformación*, en **Actas del III Congreso de Formación Ocupacional**. Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 241-248.
- PARELLADA, M; SÁEZ, F; SANROMÀ, E y TORRES, C. (1999). **La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades**. Ívitas. Madrid.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). **Evaluation in illumination: a new approach to the study of innovate programas**. Londres:MacMillan.
- PAQUAY, L. (1994) *Vers un referentiel des competences professionnelles de l'enseignant?* **Recherche et Formation**, 15, 7-38.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). **La comunicación didáctica**. Spicum. Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica* en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal Universitaria, Madrid, 95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989): “*Modelos contemporáneos en evaluación*”, en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal. Madrid, 95-139.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. en GIMENO, J. y PEREZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata, Madrid, 398-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) *La formación del docente como intelectual*, **Signos**, 8-9, 42-54.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) *La función docente al final de siglo. Conflicto de perspectivas*, **Escola Crítica**, 7, 9-20.
- PEREZ JUSTE, R. (1991). **La universidad Nacional s Distancia: aproximación a la evaluación de un modelo innovador**. UNED. Madrid
- PONT, E.(1991). *El diseño curricular en la formación ocupacional*, en **Actas I congreso internacional de formación ocupacional**. Barcelona, 49-64 septiembre.
- PONT, E.(1996). *Los modelos didácticos*, en FERRÁNDEZ, A. **Didáctica general**. UOC. Barcelona, 15-57.

- PONT, E. (1997). *La formación de los recursos humanos*, en GAIRIN, J y FERRÁNDEZ, A. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. Barcelona.
- POPHAM, W.J. (1980): **Problemas y técnicas de evaluación educativa**. Anaya. Madrid.
- POSOVAC, E.J. (1989). **Program Evaluation. Methods and Case Studies**. Prentice Hall. New Jersey.
- POSTIC, M. (1978) **Observación y formación de los profesores**, Morata, Madrid.
- PUENTE, J.M.(1990). **Modelos y estrategias para la formación de grupos de aprendizaje**. Fondo Formación. Madrid.
- RECIO, A. (1999). *La segmentación del mercado laboral en España*, en MIGUELEZ, F y PRIETO, C. **Las relaciones de empleo en España**. S. XXI. Madrid, 125-151.
- RETUERTO, E. (1996) *La formación profesional en la Unión Europea: desarrollo y perspectivas*” GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A. ; TEJADA, J. y NAVIO, A. (Coords.) **Formación para el empleo**. NEO-3 Comunicación, Barcelona, 13-18.
- REQUEJO, A; SARRAMONA, J y MARTINEZ MUT, B. (1996). *Educación permanente y nuevas tecnologías*. **Seminario interuniversitario de teoría de la educación**. Tenerife. (documento policopiado).
- RIAL, A. (1997). **La formación profesional. Introducción histórica, diseño del currículum y evaluación**. Tórculo. Santiago de compostela.
- RIAL, A. (1999) *Unidades de competencia y equiparación de acreditaciones*, en RIAL, A y VALCARCE, M. **O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación**. Tórculo. Santiago de compostela, 57,77
- RIAL, A.(2000). *La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones*, en MONCLÚS (coord.). **Formación y empleo: enseñanza y competencias**. Comares. Granada, 233-257.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1994). **Un enfoque interdisciplinar de la formación de los maestros**. Narcea. Madrid.
- RUIZ BUENO, C. (1998). **Evaluación de programas de formación de jóvenes con contratos formativos**. Tesina. UAB.

- RUIZ BUENO, C. (1999). *Los programas de formación de aprendices en el contexto europeo: diseño, desarrollo y evaluación, O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Tórculo. Santiago de compostela, 291,306.
- SALVÀ, P y NICOLAU, I. (2000). **Formación e inserción laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención**. Pirámide. Madrid.
- SÁNCHEZ, B.(1995). *La formación continua como instrumento de adecuación a los cambios tecnológicos y organizativos*, en VVAA. **Jornadas sobre la organización del trabajo y la distribución de los tiempos de trabajo**. Secretaría de la mujer. Federación Siderometalúrgica de CCOO.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Aljibe. Málaga.
- SARRAMONA, J; VÁZQUEZ, G. y ÚCAR, J. (1991). **Evaluación de la educación no formal**. X Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- SCHEIN, E. (1973). **Professional Education**. McGraw-Hill. Nueva York.
- SCHÖN, D.A. (1992) **La formación de profesionales reflexivos**, Paidós-Mec, Barcelona
- SCHÖN, D.A. (1997) **El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan**, Paidós-Mec, Barcelona.
- SCHWAB, J. (1983). *Un enfoque práctico como lenguaje del currículo*, en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal. Madrid.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*, en STAKE (ed) **AERA monograf series on curriculum evaluation**, num. 1, McNally, Chicago.
- SELLIN, B. (1992): *Evolución de las cualificaciones*, en **Herramientas**, 24, 44-53.
- SELKA, R. (2000). *La formation des tuteurs en entreprise dans le perspective d'une dimension communautaire*, en CEDEFOP, **La fonction tutorale dans le perspective communautaire**. CEDEFOP. Luxembourg.
- SHADISH, W.R. (1986). *Sources of Evaluation Practice. Needs, Purpuses, Questions and Technology*. En BIKMAN, L. And WAEATHERFORD, D.L. (eds). **Evaluating Early Intervetion Program for Severely Handicapped Childern and Their families**. Pro-ed.

- SHAVELSON, R. (1989) *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor; sus juicios, decisiones y conducta*. En GIMENO y PÉREZ, **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Akal, Madrid, 372-419.
- SHULMAN (1989) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*, en WITTROCK (Dir.) **La investigación de la enseñanza: Enfoques teorías y métodos I**, Paidós, Barcelona, 9-94.
- SMYTH, J. (1991). **Teachers as collaborative learners**. Open University Press. Buekingham.
- STAKE, R.E. (1975). **Evaluating the Arts in Education: A responsive approach**. OM, Merrill. Columbas.
- STENHOUSE, L. (1991): **Investigación y desarrollo del curriculum**. Morata. Madrid.
- STONE, E y MORRIS, M. (1972). **Teaching practice: Problems and perspectives**. Methuen. Londres.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKLIELD, A. (1993): **Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica**. Paidós. Barcelona.
- TESSARING, M. (1999). **Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa**. CEDEFOP. Salónica.
- TEJADA, J. (1995) *El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora*. En **Educación** 19, 19-32.
- TEJADA, J. (1996). *Grupos de incidencia en la Formación Profesional*, en GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A. ; TEJADA, J. y NAVIO, A. **Formación para el empleo**. NEO-3 Comunicación, Barcelona, 117-140.
- TEJADA, J. (1997a): “ *La evaluación de programas*”, en GAIRÍN, J: **Planificación y gestión de instituciones de Formación**. Praxis. Barcelona, 243-281.
- TEJADA, J. (1997b): **El proceso de investigación científica**. Fundación “La Caixa”. Barcelona.
- TEJADA, J. (1998a). **Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores**, Aljibe, Málaga
- TEJADA, J. (1998b). **Evaluación de programas: Guía práctica para la evaluación de programas**. Documento interno. Departamento de Pedagogía aplicada. UAB.

- TEJADA, J. (1999a) *Acerca de las competencias profesionales I*, **Herramientas**, 56, 20-30.
- TEJADA, J. (1999b) *Acerca de las competencias profesionales II*, **Herramientas**, 57, 8-14.
- TEJADA, J. (1999c) *El formador ante la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales*, **Comunicación y Pedagogía**, 158, 17-26.
- TEJADA, J. (2000). *El perfil del formador de formadores. Una mirada al espejo*, en LORENZO y OTROS, **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal**. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- TEJADA, J y PONT, E.(2001).*La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores*. **Actas del III Congreso de Formación Ocupacional**. Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 37-66.
- TEZZA, E. (1999). *La asociación o partenariado entre las partes sociales para la formación continua*, FORCEM, **Gestión bipartita de la formación continua**. FORCEM-CINTERFOR/OIT. Madrid, 124-137.
- TIKUNOFF, W.Y. (1979). *Context variables of a teaching-learning event*, en BENET, D y McNAMARA, D. **Focus on teaching. Readings in the observation and conceptualisation of teaching**. Longman. Nueva York.
- TORRE, S: (1994) **Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación.**, Dykinson, Madrid.
- TORRES, T. (2000). *Cambios y tendencias de la formación en España, del Primer al Segundo Programa Nacional de Formación Profesional*. **Revista Europea de Formación profesional**, 19, 45-53.
- TYLER, R.W. (1950): **Principios básicos del curriculum**. Troquel. Buenos Aires.
- UNESCO. (1985). VI Conferencia Internacional sobre l Educación de Adultos. Informe Final. UNESCO. Paris.
- VAZQUEZ, A. (1999). *La economía española en el marco de la economía europea y mundial*, en MIGUELEZ, F y PRIETO, C. **Las relaciones de empleo en España**. S. XXI. Madrid, 3-23.
- VILADOT, G. (2000). *Siete planteamientos organizativos de la formación en la empresa española*. **Herramientas**, 59, 22-29.
- VILLAR, L.M. (1986) **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

- VILLAR, L.M. (1990) *Paradigmas de la formación del profesorado* en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (Coord.) **Didáctica-Adaptación**. UNED, Madrid 499-526.
- WALKER (1989) **Métodos de investigación para el profesorado**, Morata, Madrid.
- WINNE y MARX. (1977). *Reconceptualizing Research on Teaching*. **Journal of Educational Psychology**, 69, 668-678.
- WITTROCK, M.C.(1989)(Dir.) **La investigación de la enseñanza: Enfoques teorías y métodos I**, Paidós, Barcelona,
- WITTROCK, M.C.(1989)(Dir.) **La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos III**, Paidós, Barcelona.
- YINGER, R.J. (1986) *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*, En Villar, L:M: (De.) **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**, Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M.A. (1987) **Diseño y desarrollo curricular**, Narcea, Madrid.
- ZABALZA, M.A. (2000). *Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje*, en en MONCLÚS (coord.). **Formación y empleo: enseñanza y competencias**. Comares. Granada, 165-199.
- ZEICHNER, K. (1997). *Alternative paradigms of teacher education*, **Journal of Teacher Education**, 34, 3-9.
- ZIMPHER, N. and HOWEY, K. (1987) *Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence*, **Journal of Curriculum and Supervision**, 2, 101-127.