

EL CURSO DE ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA PRACTICA EN MELILLA

Inmaculada Alemany Arrebola, Ana García Pedregosa, M^a Purificación Pérez García, Gloria Rojas Ruiz y Sebastián Sánchez Fernández.

1. ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA

Una de las carencias que encuentran los alumnos/as que realizan estudios universitarios, es la escasa preparación psicopedagógica durante el desarrollo de su formación, necesaria para el ejercicio docente en la etapa de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional Específica.

El *marco legal* actual para solventar esta carencia en la formación inicial de los futuros profesores se encuentra en la Ley Orgánica de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, donde se estableció la necesidad de estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria, Bachillerato y de la Formación Profesional Específica de grado medio y superior. De acuerdo con lo dispuesto en la Ley, el título profesional de especialización didáctica es imprescindible para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y en el de Profesores Técnicos de Formación Profesional, cuando no se pueda acreditar el haber prestado docencia durante dos cursos académicos en centros públicos o privados del mismo nivel y especialidad al que se desea optar.

En el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre se regulan y determinan las características que organizan el desarrollo del curso de especialización didáctica y en la Orden 26 de abril de 1996 del Boletín Oficial del Estado, se regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica, que entró en vigor al día siguiente de su publicación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, cuyas disposiciones generales se detallan a continuación.

Según la citada orden del 26 de abril de 1996, como *criterios básicos de organización del curso de cualificación*, las enseñanzas tendrán un carácter profesionalizador orientado a proporcionar la formación necesaria para el ejercicio de la docencia en la Enseñanza Secundaria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica, garantizando la integración entre la formación teórica y la formación práctica profesional docente.

La *carga lectiva total del curso* estará entre 60 y 75 créditos, organizando los *contenidos* de la siguiente manera:

1.- Las materias obligatorias generales del bloque de enseñanzas teórico-prácticas (19 y 23 créditos), sobre las características organizativas, curriculares, psicopedagógicas y sociológicas de la Enseñanza Secundaria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

2.- Las materias obligatorias específicas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas (16 y 20 créditos), sobre los aspectos didácticos de la enseñanza de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a las especialidades en que se organiza el curso, de acuerdo con el anexo primero del Real Decreto 1692/1995.

3.- Las materias optativas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas (5 y 7 créditos) completarán la formación de los contenidos científicos y técnicos que correspondan a la especialidad del curso de especialización didáctica elegido.

4.- El "practicum" (20 y 25 créditos) que, según el artículo 8 del Real Decreto 1692/1995, se realizarán en los centros en los que se imparta Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, en los que se asignará a cada alumno/a del curso un profesor/a como tutor/a.

Las enseñanzas del curso de cualificación pedagógica serán *organizadas, impartidas y evaluadas por las universidades*, representadas por un profesor/a coordinador/a que deberá asignar a los departamentos universitarios las distintas áreas de conocimiento que les correspondan dentro de las enseñanzas del curso. Además, se designará un profesor/a que se responsabilice de la organización y coordinación de cada una de las diferentes especialidades, asegurando una adecuada relación entre el bloque de enseñanzas teórico-prácticas y el "practicum".

Una vez que las distintas universidades organicen los diferentes núcleos formativos en asignaturas, deberán enviar el plan de estudios a la Dirección General de Renovación Pedagógica para su aprobación.

Según el artículo 5 del Real Decreto 1692/1995, para *acceder al curso de cualificación pedagógica* será necesario poseer los títulos académicos que para las enseñanzas de la Enseñanza Secundaria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica, se establece en los artículos 24.1, 28 y 33.1 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, determinando las universidades los procedimientos y criterios para el acceso de los alumnos/as a cada una de las especialidades que se determinen.

La Universidad de Granada, en su organización del curso de especialización didáctica, dispone como *destinatarios*:

- Licenciados/as, Ingenieros/as y Arquitectos/as, o quienes estén en posesión de una titulación equivalente a efectos de docencia de cualquier Universidad que posean el Título, hayan realizado el depósito para su obtención o lo hayan obtenido antes de febrero de 1997.

- Ingenieros/as, Técnicos/as, Arquitectos/as Técnicos/as o Diplomados/as Universitarios/as que posean el Título, hayan realizado el depósito para su obtención o lo hayan obtenido antes de febrero de 1997.

- Alumnado de licenciaturas y diplomaturas universitarias matriculado en el último curso en la Universidad de Granada con no más de dos asignaturas pendientes de otros cursos.

- Técnicos/as Especialistas.

Para que los alumnos/as del curso de actualización pedagógica obtengan el título profesional deben haber superado de forma positiva todas las materias del plan de estudios correspondiente, incluyendo el practicum, con una calificación de aprobado, notable o sobresaliente.

Las universidades deberán remitir el acta final de los resultados a la Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de formación del Profesorado.

2. DESARROLLO DEL CAP EN MELILLA

Este curso académico 96/97 se ha caracterizado por un *elevado número de alumnos matriculados* en el CAP, un total de 157. De estos, 64 son hombres (40,76%) y 93 son mujeres (59,24%). En relación a las *titulaciones* podemos decir que hay 1 doctor (0,63%); 51 licenciados (33,12%); 7 estudiantes de último curso de carrera (4,45%); 70 diplomados (44,58%); 21 estudiantes de último curso de diplomatura (13,37%) y 7 técnicos especialistas (4,45%).

En relación a los licenciados nos encontramos que el número de mujeres licenciadas supera al número de hombres (33 mujeres frente a 22 hombres, es decir, 60% de mujeres y 40% de hombres). Y las carreras con mayor número de alumnos son: Derecho (27,45%), 4 son mujeres (28,57%) y 10 hombres (71,43%); Ciencias Económicas (11,76%), 4 son mujeres (66,66%) y 2 hombres (33,34); Farmacia (11,76%), 5 son mujeres (83,33) y 1 es hombre (16,67%). Y el menor número de alumnos se concentra en Filología Hispánica (0,63%); Filología Inglesa (0,63%); Ciencias Químicas (0,63%); Ciencias Físicas (0,63%); Ciencias del Mar (0,63%) y Biología (0,63%).

Con respecto a los Diplomados la relación es la siguiente: El mayor número de matriculados se centra en la diplomatura de Enfermería (47,14%), de los cuales 32 mujeres (96,96%) y 1 hombre (3,04%), le sigue Empresariales (25,71%), 7 son mujeres (38,88%) y 11 hombres (61,11%), siendo el menor la diplomatura de Estadística (1,42%), es un 1 hombre.

Por último, 7 alumnos Técnicos Especialistas, la especialidad con mayor porcentaje de alumnos matriculados son los Técnicos especialistas en laboratorio (57,14%), 3 mujeres (75%) y 1 hombre (25%).

Debido al elevado número de alumnos matriculados, tuvieron que ser *divididos en dos grupos* (teniendo en cuenta el listado oficial): El grupo A (alumnos del 1 al 79) y el grupo B (del 80 a 157). Ambos grupos realizaban distintos módulos simultáneamente.

El Curso de Aptitud Pedagógica se dividía en: Parte Teórica y Parte Práctica. La Parte Teórica comenzó en Noviembre y finalizó en Diciembre. Se realizaba en la Escuela de Magisterio y estaba compuesto por los siguientes *módulos*: Teoría de la Educación (Departamento de Pedagogía, 2 créditos), Psicología del Desarrollo (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2 créditos), Didáctica General (Departamento de Didáctica General y Organización Escolar, 2 créditos) y Módulo de Coeducación (módulo optativo, se matricularon 78 alumnos. Fue impartido por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2 créditos).

El *horario* de realización de los distintos módulos fue de 20,00 a 22,00 horas, de Lunes a Viernes. Así ofrecíamos a los alumnos la posibilidad de compaginar trabajo y curso, ya que la asistencia a los distintos módulos era obligatoria.

La metodología de trabajo fue exposición de los distintos temas que componían los módulos, simulación de casos prácticos a lo largo de las sesiones, diálogo y participación de los alumnos para mantener el interés y ayudar a la reflexión que según Ross (1989) es el camino para plantearse cuestiones educativas que lleven a hacer elecciones racionales que promuevan la mejora educativa y a asumir la responsabilidad de esas elecciones.

Para evaluar los distintos módulos que componen la parte teórica algunos profesores (Didáctica General) optaron por la realización de una prueba escrita (examen tipo test), mientras que otros plantearon la realización de un trabajo práctico individual, sobre los temas tratados en clase. En el módulo de Coeducación el trabajo era opcional (la asistencia era suficiente para aprobar), mientras que en el módulo de Psicología del Desarrollo el trabajo era obligatorio y consistía en la simulación de una clase con alumnos de Secundaria, utilizando las distintas metodologías que previamente se habían explicado en clase.

Una vez terminada la Parte Teórica del CAP los alumnos (a mediados de Enero) comenzaban el *Módulo Práctico*. Este consistía en la realización de Prácticas en los Institutos de Enseñanza Secundaria que se les habían asignados, junto con su correspondiente Tutor de Prácticas.

2.1. Experiencia de simulación

Módulo de Didáctica General

Considerar al profesor en formación como un práctico reflexivo está dentro de las líneas sobre investigación en formación del profesorado. Los licenciados/diplomados que realizan el CAP están formándose para desempeñar una labor docente, por tanto tendrán que ser capaces de salvar el vacío existente entre la mínima teoría psicopedagógica ofertada y la experiencia práctica en la que participarán, es decir, tendrán que ser capaces de reflexionar sobre lo que hacen, de tomar decisiones y resolver problemas.

El profesor reflexivo analiza sistemáticamente su propia enseñanza pues desea conocer y comprender el efecto que tienen sus acciones en el grupo de estudiantes. Esta habilidad de reflexionar es fundamental para desarrollar una enseñanza efectiva y está siendo el centro de muchos programas de educación del profesor (Moral, 1995). De esta forma, la resolución de problemas y el análisis de las simulaciones -propuestas que más adelante desarrollaremos- son modos de reflexión de los profesores a posteriori, una vez ocurrida la acción, es decir los alumnos en formación, tras estas estrategias están reflexionando sobre la acción (Schön, 1983).

A través de las simulaciones, pretendemos que los futuros profesores *aprehendan* maneras de resolver problemas, *comprendan* diferentes concepciones del aprendizaje-enseñanza plasmándose en formas distintas de hacer las cosas y de diseñar las clases, *sirvan de guía* sobre cómo organizar un aula, es decir, la distribución horaria, estrategias de control/disciplina, ubicación de las mesas y *confluyan* tanto el conocimiento del profesor que está realizando el CAP como el conocimiento del profesor universitario. Este primero irá adquiriendo su propio conocimiento, no sólo a través de la teoría que reciba, sino de su actuación sobre esta. Es decir, debe considerarse a la teoría desde un punto de vista crítico, reflexivo y constructivo, como medio para llegar a la toma de decisiones, la resolución de problemas y los procesos de reflexión.

Siguiendo en la línea de la reflexión, pensamos proponer a los alumnos diferentes situaciones simuladas sobre las que debían pensar, actuar y resolver, puesto que cuando iniciasen su fase práctica en los centros, podrían encontrar multitud de situaciones a las que dar una solución. Se les explicó la estrategia de resolución de problemas de Huici (1987) basada en la consecución de los siguientes pasos y se puso en práctica:

- Exposición, discusión y formulación del problema.
- Explicitación al grupo, debate y análisis de:

PROBLEMA *	...
OBJETIVO DE ANÁLISIS	...
FUERZAS FACILITADORAS	FUERZAS RESTRICATIVAS
...	...

- Identificación de las más importantes y de las modificables.
- Posibles acciones sobre ellas.
- Selección de las más adecuadas y de los recursos necesarios.
- Análisis y valoración del procedimiento seguido.
- Identificación de otras posibles situaciones problemáticas.

Diseñamos tres situaciones -tres problemas- que simulaban acontecimientos sobre situaciones que pueden ocurrir en la práctica docente de cualquier instituto. La cuestión era que los alumnos del CAP deberían decirnos cómo dar solución a estos problemas fruto de su reflexión, si estuviesen ejerciendo ya como profesores.

1) El primer problema versó sobre falta de disciplina en el aula. Los profesores de este módulo se pusieron de acuerdo con una alumna del CAP, para que interrumpiera la explicación de forma indisciplinada, grotesca y sin respeto, de tal forma que esto nos daría pie a analizar la actuación del profesor, la conducta de este alumno y la reacción de los compañeros... La situación que duró unos cinco minutos, transcurrió de la siguiente forma:

Alumna: No me entero de nada. Esto es desesperante. Vaya rollo. Ni lo que estás explicando sirve para nada ni el CAP tampoco.

Prof.: Por favor, qué ocurre?.

A: Todo lo que llevo hasta ahora dado no me sirve para nada.

P: Si no te interesa, te vas.

A: No hay derecho -se levanta y se va-.

P: Por mi parte este módulo lo tienes suspenso.

A: Me da igual, esto no me va a dar de comer

Siguiendo el esquema de Huici (1987), los futuros profesionales de secundaria, concluyeron que: a) el problema vendría dado por varios factores: una falta de respeto al profesor, falta de atención por parte del alumno, quizá motivado por una falta de interés por los contenidos, por su utilidad, etc; b) los objetivos que nos proponemos por tanto son: hacer más motivadora la clase, captar la atención, adaptar los contenidos a los intereses y realidad, utilizar un lenguaje comprensible, etc; c) las variables que nos ayudarán a resolver el problema o fuerzas facilitadoras serán: usar materiales cercanos a los alumnos, marcar un hábito de estudio, evitar amenazas que no se cumplan, dialogar, intercambiar opiniones...; d) las fuerzas restrictivas pueden ser: un vocabulario específico e incomprensible para la audiencia, mala metodología, ceñirnos siempre al mismo material, como un libro de texto...

2) El segundo problema fue considerar que todos los alumnos de la clase aprobarían un examen que el profesor consideraba muy difícil, esperando un índice de aprobados bajo.

Bajo el mismo esquema de reflexión, se pensó que: a) el problema podría ser la falta de objetividad, subestimar el nivel de la clase, se controló mal a la clase y obsesión por la calificación; b) el objetivo será: mejorar las relaciones de confianza, mejorar las técnicas y procedimientos, comprender la evaluación y analizar la actitud del profesor; c) las fuerzas facilitadoras serán el diálogo, la empatía, una actitud de escucha y aclaración de la función de la evaluación; d) las fuerzas restrictivas se resumen en: miedo a la nota, falta de confianza y prejuicios/expectativas del profesor.

3) El tercer problema consistió en analizar por qué todos los alumnos de una clase suspendían un examen elaborado para que todos ellos aprobaran.

Apoyándose en el esquema de Huici (1987) el problema vendría dado por: una falta de comprensión de los contenidos, falta de interés hacia los alumnos, mal día de elección del examen, tipo de examen, forma de redacción de este, complot del alumnado, despreocupación del profesor, exigencia en la nota; b) los objetivos serían: comprender el sentido de la evaluación, analizar la actitud del profesor, analizar la metodología del profesor, forma de estudio, conexión con los conocimientos previos...; c) favorecerá la solución del problema el diálogo, cambiar el tipo de examen, enseñar técnicas de estudio...; d) perjudicará la solución al problema: una mala disposición del profesor, no contemplar los contenidos procedimentales, creer que la culpa es del alumno que no estudia...

Módulo de Psicología del Desarrollo.

El Módulo de Psicología del Desarrollo es uno de los módulos obligatorios para la realización y superación del CAP.

La asistencia a este era obligatoria, y el número de alumnos era elevado. Esto planteaba importantes problemas, tales como la gran variedad de carreras y diplomaturas que existen, la heterogeneidad del grupo, y la dificultad de conocer qué conocimientos tienen de Psicología en General, y de Psicología del Desarrollo en particular. Por ello, trabajamos los conocimientos de Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje que son necesarios para llevar a cabo la instrucción, pero no sólo interesa al alumno/a conocer estos conceptos, es también importante saber cómo están estructurados los conocimientos que se van a aprender y en qué secuencias practicarlos para establecer unas condiciones óptimas en las que se produzca su adquisición (Glaser y Resnick, 1972). Por ello, autores como Bruner (1966) y Ausubel (1968) han elaborado teorías de la instrucción que tratan de enlazar las descripciones genéricas de los procesos del desarrollo y aprendizaje con el aprendizaje tal como se produce en el contexto de clase.

Nuestro interés se centró en las Teorías del Desarrollo y en las Teorías del Aprendizaje dentro del paradigma cognitivo, haciendo referencia a los autores antes mencionados. Para la parte práctica del módulo realizamos una simulación que consistió en dar una clase (realizando el trabajo de forma individual y por escrito) a alumnos de Educación Secundaria, sobre un tema (en función de su especialidad), siguiendo la metodología de Ausubel y de Bruner. Así como qué variables deberían tener en cuenta para mantener el control y el interés de la clase.

Los *resultados* que observamos son que la mayoría de los alumnos tienen dificultad a la hora de enfocar el tema siguiendo la metodología de Bruner, resultándole mucho más fácil trabajar siguiendo la metodología de Ausubel. Y, por otro lado, las variables que la mayoría de los alumnos del CAP exponían como más importantes para mantener el control e interés de la clase fueron desde el tono de voz, tener en cuenta los materiales didácticos y que las actividades fueran atrayentes hasta la organización del material y la adecuación de los contenidos al momento evolutivo de su alumno.

Módulo de Coeducación

La realización del CAP del curso 96/97 ha supuesto una *novedad* en cuanto a la planificación de su programa, por la introducción del módulo ciudad denominado "Coeducación", cuyos contenidos generales venían marcados desde los organizadores de la Universidad de Granada.

Dicho módulo ha sido voluntario para los asistentes al CAP. Inicialmente se matricularon 138 alumnos/as, pero los que realmente lo realizaron fueron 78 (52 mujeres-26 hombres), distribuidos en dos grupos.

Los *criterios de selección de los temas específicos* fueron los del tiempo de clase disponible y la posterior aplicación educativa para los profesores de Enseñanza Secundaria.

Los *temas* fueron los siguientes: Conceptualización de "Coeducación" y vocablos afines; Situaciones de comparación de la mujer y el hombre en el sistema educativo a través de la historia, especialmente en España; Repercusiones de los Planes para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer en la situación educativa actual de dicho sexo; El androcentrismo en la ciencia; El sexismo en los libros de texto; Tratamiento de la LOGSE en la introducción de la igualdad de oportunidades de ambos sexos; Introducción de la "Coeducación" en los Planes Institucionales LOGSE, Temas Transversales y Materiales didácticos.

De las observaciones realizadas por la profesora y hechos ocurridos durante el desarrollo del módulo, se destacan los siguientes *resultados*:

- En los dos grupos y después de un primer diálogo para detectar los conocimientos previos de los alumnos/as sobre el tema, se observó que la idea inicial de la mayoría de los hombres asistentes al curso, era la de pensar que los contenidos que se iban a exponer "atacarían" la figura masculina,

resaltando de forma exagerada los papeles de la mujer en la actualidad, dando lugar a una serie de debates entre posturas extremistas de alumnos/as que no conducían a ninguna conclusión lógica y que se desviaban del verdadero objetivo del módulo: aplicación de la Coeducación en el ámbito educativo. Por este motivo, la profesora tuvo que ejercer también funciones de moderadora, llegando, en ocasiones, a dar por terminadas las conversaciones sin el consentimiento de los participantes.

- De los 78 alumnos/as, según preguntas realizadas en el aula, tan sólo cinco conocían la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos como Tema Transversal, pero ninguno/a había reflexionado sobre la forma de introducirlo en el curriculum.

- Según la evaluación del módulo, la exposición y análisis de los materiales didácticos para el tratamiento de la Coeducación en el aula, fue la parte más atractiva e interesante del módulo.

- Al finalizar el módulo, siete alumnos (cuatro en un grupo y tres en otro), y un número amplio de alumnas (número no determinado) manifestaron en clase la utilidad de estas sesiones para poner en práctica el tema transversal.

3. EVALUACIÓN DEL CAP

Una vez que los alumnos finalizaron tanto la parte teórica como práctica desarrollada en los centros, se les pidió a través de sus mentores (McNamara, 1995), que rellenaran un *cuestionario sobre el desarrollo del CAP* (anexo nº 1). Nos preocupaba conocer la reacción de los alumnos en torno a *cuatro ámbitos*: a) qué opinaban, en general, sobre el funcionamiento del curso: la teoría aportada en la fase teórica, los sistemas de evaluación, el tiempo dedicado; b) qué pensaban sobre la posibilidad de recibir una formación psicopedagógica a lo largo de la licenciatura-diplomatura; c) qué similitud encontraron entre lo que creían que era el trabajo de profesor y lo que realmente encontraron; y d) qué opinión les merecía un módulo, novedoso, como el de coeducación.

Pretendíamos saber si había sido suficiente toda la fundamentación teórica ofrecida con el desarrollo de los diferentes módulos teóricos. Así como si les sirvió la experiencia que pudieron adquirir en los módulos teóricos antes de pasar al período de prácticas, gracias a los casos reales que se les presentó, las simulaciones y los ejercicios prácticos que debían diseñar. Del mismo modo nos interesaba contar con la información tanto de si les parecía tiempo suficiente los meses previstos de desarrollo para los módulos como la forma de evaluar estos, puesto que unos se valoraron a través de un trabajo, de examen tipo test, de diseño de actividades según determinados principios de aprendizaje, etc.

Por un lado, queríamos conocer si habían recibido alguna formación psicopedagógica durante la carrera y de qué tipo; y además que pensarán sobre la necesidad de incluir esta formación durante los cursos académicos, aunque ahora deberíamos hablar, más bien, de créditos de formación psicopedagógica dentro de la troncalidad. Por otro lado, nos interesaba comprobar si había alguna discrepancia entre lo que es el trabajo como docente y lo que pensaban estos alumnos que eran las funciones de un docente.

Por último, dejábamos una opción abierta a posibles modificaciones en la programación del CAP.

4. CONCLUSIONES

1. La *formación teórica* recibida en el CAP es *insuficiente*, tanto en las materias tratadas como en su profundidad. Se demanda más formación en temas como el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, las programaciones didácticas, la evaluación, la orientación y tutoría, técnicas de grupo en aula, educación multicultural, transversalidad, características de la adolescencia, temas necesarios de cara a la fase práctica.
2. Todos los *ejercicios prácticos* que se hagan antes de pasar a la fase de intervención en los centros, son *escasos*, necesarios y enriquecedores, pues suponen un pequeño adiestramiento, aunque la realidad de alumnos sea diferente.
3. La *duración del CAP es del todo insuficiente*. La duración que se propone es mínimo un año y máximo dos años. Se propone que la formación pedagógica se incluya durante la diplomatura-licenciatura, a modo de troncalidad, de optatividad, de forma que al terminar se tenga una mínima formación psicopedagógica
4. Consideran que deberían *ampliarse el tiempo de estancia en los centros y tener más prácticas docentes*.
5. Después de la realización del módulo de Coeducación, se concluye que el profesorado de Educación Secundaria *no está formado para la introducción de los temas transversales dentro del currículum*.

BIBLIOGRAFÍA

- B.O.E. n° 115, del 11 de mayo de 1996. N°10497, sobre la Orden 26 de abril de 1996, de *regulación del Plan de Estudios del Curso de Actualización Pedagógica*.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación*. México: Trillas.
- Huici, C. (1987). *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED, vol. 2.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- Moral, C. (1995). Modelo de prácticas de formación del profesorado basado en la discusión de casos de profesores expertos y principiantes. *Serie de Documentos Técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar*, 4, 17-29.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Trianes, V. (1995). *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Eudema.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management: An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 1-14.
- Woolfolk, A.E. (1980). *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Narcea.

ANEXO N° 1: CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL C.A.P.

- Piense y rodee con un círculo la respuesta que cree que se corresponde con más exactitud a su opinión sobre lo que se cuestiona, conociendo el valor asignado a los números.

- 1: NADA
2: POCO
3: BASTANTE
4: MUCHO

- Todas las preguntas tienen una segunda parte que solicita una justificación de las respuestas dadas. Si no dispone de espacio suficiente, puede escribir en la parte trasera de estas hojas, especificando claramente la pregunta que está respondiendo.

- La pregunta n°7 no tiene asignadas categorías para sus respuestas.

PREGUNTAS:

- 1) ¿Cree que ha sido suficiente para su formación la base teórica ofrecida en los módulos del C.A.P.?:
1 2 3 4
¿Por qué?.
- 2) ¿Le ha servido la parte práctica (simulaciones, diseño de clase), para su posterior actuación en los centros de E.S.O.?:
1 2 3 4
¿Por qué?.
- 3) ¿Es suficiente el tiempo de realización del CAP?:
1 2 3 4
¿Cuánto tiempo cree que sería el adecuado?. ¿Por qué?.
- 4) ¿Considera necesario recibir durante su licenciatura-diplomatura, alguna formación psicopedagógica?:
1 2 3 4
Especifique qué tipo de formación psicopedagógica ha recibido.
- 5) ¿Se corresponden sus expectativas sobre el trabajo que debe realizar el profesor, con la realidad que ha encontrado en su centro de prácticas?. Justifíquelo.
1 2 3 4
- 6) ¿Qué sistemas de evaluación prefiere para valorar su trabajo en los distintos módulos del CAP?:
- Trabajo 1 2 3 4
- Examen 1 2 3 4
- Otros
- 7) Además del módulo de Coeducación, ¿qué otros temas introduciría en la programación del CAP?: