

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Antonio Pantoja Vallejo
Tomás J. Campoy Aranda
Universidad de Jaén

RESUMEN

Hace bastante tiempo que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria está en entredicho. Si la aparición en los años 70 del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) supuso un avance en la concepción del acceso a la docencia, el paso de los años ha puesto de manifiesto el desfase y obsolescencia de este sistema y la incapacidad de las autoridades educativas para implementar nuevas formas de preparación de un profesorado que debe estar mejor preparado para hacer frente a un alumnado cada vez más diverso y multicultural. En el presente artículo, en el que tomamos como referencia las distintas normativas, analizamos toda esta problemática y, partiendo de una investigación llevada a cabo con alumnos del CAP, realizamos diversas propuestas dirigidas a los sectores implicados con el fin de contribuir a una mejora en la calidad de la preparación del profesorado de Educación Secundaria.

ABSTRACT

The initial training of Secondary Education teachers is in doubt for a long time. If the appearance of the Educational Aptitude Course (CAP) in the seventies meant an advance in the understanding of the access to the teaching, the passage of time has made evident the fact that this system is out of step with today's world and the inability of the education authorities to apply new forms of training to teachers who must be qualified to face up to very varied and

multicultural pupils. In this article, in which we take into account the state orders, we analyse all these problems. We start from an investigation that was carried out with the CAP pupils and we carry out some proposals to the involved sectors for helping to improve the quality of the teachers training of the Secondary Education.

I. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

La formación inicial del profesorado es considerada como uno de los medios más importantes e ineludibles para promover las reformas y mejoras que la sociedad demanda hoy de los sistemas educativos. Pero la búsqueda de la calidad en esa formación inicial debe pasar por una serie de premisas si no queremos quedarnos en unos planteamientos teóricos, que se van transmitiendo en algunas actividades puntuales, pero que no llegan a cuajar en propuestas concretas y viables para que puedan desarrollarse. Prueba de ello son los déficits provenientes de una escasa formación inicial muy patente en el profesorado de educación secundaria y que no tiene continuidad en la vida profesional de los docentes (Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Campoy, 1997a, 1997b; Angulo, Etopa y Martín, 1998; Ferreres y otros, 1998; Yanes, 1998).

Durante años la formación inicial del profesorado de secundaria, que se ha venido realizando por medio del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), ha estado muy desprestigiada, cuando no sumida en un verdadero caos. En los últimos tiempos, algunas universidades han cerrado sus ICEs, y las Comunidades Autónomas con transferencias en educación han elaborado decretos de regulación del CAP en un intento de mejora de esa formación.

La realidad es que en el momento actual la mayoría de los profesores aprenden el ejercicio docente por intuición o mediante la práctica del ensayo y error. Todavía está muy presente que lo que un profesor necesita para dar clase es tener un buen dominio de la materia que va a impartir.

De forma general, la actual situación viene caracterizada por la ausencia de una cultura específica del profesorado de Secundaria, formado éste por un colectivo heterogéneo, sometido a una reconversión en gran medida impuesta. Todo esto repercute en el diseño de políticas de formación inicial y continuada del profesorado, en la que hay que atender a una enorme masa de personas, que tienen grados de implicación, experiencia y titulaciones muy diversas. Asimismo, la escasa motivación del alumnado del CAP, los problemas de planificación y coordinación del profesorado que lo imparte, los contenidos de formación, los horarios inadecuados, el elevado número de alumnos por aula, el excesivo contenido teórico de las clases, la inadecuación didáctica de las aulas, la falta de un profesorado estable y cualificado o la insatisfacción en la realización de las prácticas programadas, son algunas de las principales quejas manifestadas por el alumnado, que se traducen en un sentimiento generalizado de 'expectativas frustradas' y de 'trámite necesario' para el ejercicio profesional (Campoy, 1997a, 1997b; Esteve, 1997). Además de estos problemas por resolver quedan pendientes otros temas desde hace tiempo demandados, como son la reestructuración de los cuerpos docentes y sus competencias profesionales, el mantenimiento de la diploma-

tura en la titulación de Infantil y Primaria o la vieja reivindicación del cuerpo único de enseñantes.

Ante este panorama, se debe tener el valor suficiente de plantear la necesidad de la transformación de los planes de estudio de formación inicial del profesorado y de las instituciones y planes responsables de la formación permanente. Como señala Pérez Gómez (1990: 87) «ya es hora de integrar los programas de formación inicial, investigación educativa, innovación curricular y perfeccionamiento del profesor en proyectos convergentes».

El motivo de nuestro trabajo se encuentra, pues, en la inquietud que hemos mostrado como consecuencia de la experiencia de impartir módulos del CAP a lo largo de estos años, en la que hemos podido constatar, básicamente, los déficits importantes en los contenidos de los programas, la insuficiente formación inicial en su conjunto con que se ha pretendido formar al profesorado de secundaria, las discrepancias observadas y el grado de insatisfacción demostrado por los destinatarios de estos cursos de cualificación pedagógica.

Deseamos que nuestra aportación ayude a fomentar un proceso de reflexión no sólo en los profesionales de la docencia implicados en la formación inicial del profesorado, sino también —y lo más importante— en aquellas personas que han de tomar decisiones en la mejora de planes de estudios, de manera que se ponga en las mejores condiciones formativas al profesorado mediante la incorporación de los cambios que se están dando en el sistema educativo, al mismo tiempo que sea capaz de afrontar los restos de la sociedad actual.

2. LA EVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

La filosofía de los programas de formación inicial del profesorado ha sufrido una considerable transformación en las últimas décadas, según se desprende del siguiente recorrido histórico.

Con la llegada de la II República se da un cambio en las perspectivas sobre la formación del profesorado. En efecto, el Plan de 1931 tiene un claro objetivo de profesionalizar la figura del maestro introduciendo una serie de cambios que afectará a su formación.

El desarrollo de este plan de formación del profesorado es paralelo a la aparición del primer plan sistemático de formación de profesores de segunda enseñanza en España. Es en 1932 cuando se crea a nivel oficial la Sección de Pedagogía, a la que corresponde la impartición de cursos para obtener el *certificado de aptitud pedagógica* dirigido a los profesores de enseñanza secundaria. Según Ruiz Berrio (1980) se dieron dos intentos previos para la institucionalización de la formación del profesorado de secundaria por medio de la Escuela Normal de Filosofía (1847-1852) y el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid.

El franquismo tuvo como objetivo deshacer la obra educativa de la Segunda República y los ideales progresistas del siglo XIX. Durante esta etapa se configura un nuevo modelo escolar con un ideario de formación religiosa y patriótica.

El aperturismo de Ruiz Jiménez propicia la aparición de la Ley General de Educación de Villar Palasí (1970). Con esta ley «se culmina un proceso de implantación hegemónica de una visión técnico científica de la educación y de superación de la visión vocacionalista y patrioterista de la profesión docente» (Yanes, 1998: 66). Se defendía la 'profesionalidad' docente mostrando la labor educativa como 'técnica' y el profesorado se alejaba de la reflexión y la búsqueda de alternativas en torno a los fines y las mismas condiciones bajo las que se impartía la enseñanza.

Esta ley, en su artículo 102.2b y la O.M. de 8 de junio (BOE de 12 de agosto), establece el modelo del CAP. La formación pedagógica será impartida por los ICÉs y se desarrollará en dos ciclos. El primer ciclo será de carácter teórico y consistirá en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente. Las temáticas que se abordan son: a) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; b) tecnologías y sistemas de innovación educativa; c) didácticas especiales. Se recomienda que haya un equilibrio entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. Este primer ciclo tendrá como mínimo una duración de 150 horas, quedando al criterio de cada ICE las modalidades de realización. El segundo ciclo, de carácter práctico, consistirá en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los centros que se determinen, bajo la responsabilidad de los profesores tutores que se designen. El tiempo mínimo de este segundo ciclo será también de 150 horas.

La década de los ochenta se caracteriza por el inicio y progresiva extensión de una oferta de formación que intenta dar respuesta a la demanda generalizada en los sectores más comprometidos con la educación y su mejora. En este periodo se incrementa la oferta de formación, para adaptarse al nuevo marco curricular, institucional y profesional. Es una etapa de 'claroscuro' en la que se acentúan las contradicciones entre cantidad y calidad, extensión y profundidad que cuestionan las estrategias de formación y el sentido mismo de la formación al que éstas remiten: hay una errática política de formación permanente del profesorado, obsesivamente centrada en los aspectos cuantitativos de la formación y la ausencia de formación inicial profesionalizadora para gran parte del profesorado de Secundaria (Yanes, 1998).

Por su parte, la Junta de Andalucía por una Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 11 de diciembre de 1985 (BOJA nº 3 de 14-01-85) regula el curso para la obtención del CAP en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta normativa señala que el proceso de formación inicial del profesorado es un elemento fundamental del sistema educativo y, con el fin de evitar desajustes en los objetivos que deben presidir el sistema de formación inicial, procede a reestructurar el Curso que tendrá en cuenta las siguientes normas básicas: a) Diseño curricular unificado; b) Diseño curricular integrador (teoría y práctica); c) Simultaneidad de las fases teórica y práctica; d) La fase práctica consistirá en la adscripción del alumno a un Seminario, participando en todas las actividades del mismo de una manera progresiva.

Los módulos que configuran el curso corresponden a Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Didáctica General y Didáctica Especial. La duración de

cursos —que simultánea la fase teórica y la fase práctica— es de 90 horas para la fase teórica y de 90 horas para la fase práctica. La evaluación del alumnado se basará en las entrevistas, control de asistencia y pruebas escritas, para la fase teórica. En la parte práctica se encargan los ICEs de la fase de simulación y los tutores de la fase de intervención.

La LOGSE establece en su artículo 24.2 que para impartir las enseñanzas en la etapa Secundaria es necesario, además, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtiene mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un periodo de práctica docentes.

El Real Decreto de 20 de octubre de 1995 (BOE 9 de noviembre), completado con la Orden de 26 de abril de 1996 (BOE 11 de mayo), establece los contenidos y las características del nuevo Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), con la finalidad de sustituir al criticado CAP. Este curso intenta proponer una solución, con algunas novedades interesantes —concretadas en otro apartado—, para ordenar y dar solidez a la formación inicial de los profesores de secundaria. Sin embargo, algunos elementos del modelo propuesto, y la inevitable inercia de las instituciones, puede convertir a este curso en una nueva versión del CAP, que herede sus limitaciones y su desprestigio (Esteve, 1997: 10). La novedad más importante de este decreto, es la consideración de las prácticas como elemento vertebrador del curso de cualificación pedagógica.

3. INVESTIGACIÓN SOBRE EL CAP

Nuestro punto de partida

Diversos autores han prestado recientemente su atención al CAP, como curso veterano en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, por motivos distintos:

- Por sus lagunas en la formación del profesorado (Esteve, 1997).
- Por ser un terreno problemático y conflictivo (Escudero y otros, 1997).
- Para comprobar la idoneidad de un instrumento de análisis textual (Gil y otros, 1998)
- Para ofrecer propuestas de formación (Esteve, 1997; Yanes, 1998).

Incluso, algunas editoriales de implantación nacional han diseñado colecciones de libros destinadas a «rellenar» esos grandes vacíos formativos que la deficitaria formación de los profesores presentaba antes de iniciar su contacto real con los alumnos (ver, por ejemplo, la colección «Cuadernos de Formación del Profesorado de Secundaria» de la editorial ICE/Horsori).

Este inusitado interés por la formación del profesorado de Secundaria, unida a la falta de datos sobre los que establecer propuestas de futuro son los que nos han llevado a la realización de la investigación que ofrecemos a continuación de forma resumida.

Aspectos metodológicos

Objetivo

No es objetivo de esta investigación realizar inferencias en los resultados obtenidos en la misma, dado que no se controlaron variables ni se realizó un estudio poblacional. Nuestra intencionalidad ha sido tomar como referencia la opinión del alumnado que realizó el CAP durante el curso 98/99 en la Universidad de Jaén sobre aspectos diversos de tipo general, metodológico, contextual y organizativo en relación con los cuatro módulos que lo componen, con la finalidad de establecer líneas de trabajo futuras, que posibiliten un cambio y una adecuación en la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria.

Por otro lado, es también objetivo del estudio reflexionar sobre las posturas personales ante los temas propuestos y ver hasta qué punto estos futuros profesores de Secundaria exponían algún tipo de soluciones a los problemas que ellos mismos planteaban.

Sujetos

La población la forman el total de estudiantes que realizaron el CAP en la Universidad de Jaén durante el curso 98/99, que asciende a 582 repartidos en 6 grupos. La muestra está compuesta por aquellos alumnos que voluntariamente decidieron expresar su opinión a través del cuestionario, cuyo número es de 383. A continuación, se expone la distribución muestral atendiendo a las principales variables de la misma. Aclaramos que algunos cuestionarios no incluyeron la titulación por lo que los totales de las titulaciones y ramas de estudio no concuerdan con el total de la muestra.

- Distribución por sexo:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcent. válido	Porcent. acumulado
Hombre	170	22,8	44,4	44,4
Mujer	213	28,6	55,6	100,0
Total	383	51,5	100,0	

- Distribución por titulaciones:

Titulación	Frecuencia	Titulación	Frecuencia
Biología	19	Topografía	11
C. Superior de Música	9	Filosofía y Letras	2
Derecho	26	Farmacía	4
Enfermería	28	Ingeniería de Caminos	3
Estadística	2	Economía y Empresariales	33
Filología Francesa y Románica	1	Arquitectura	5
Filología Hispánica	26	Educación Física	1
Filología Inglesa	21	Psicología	19
Graduado Social	25	Geografía e Historia	8
Hostelería	1	Bellas Artes	1
Humanidades	10	Geodesia y Cartografía	2
Ingeniería Técnica	38	Sociología	2
Ingeniería Técnica en Informática	6	Ciencias de la Información	2
Pedagogía	1	Documentación	1
Química	18	Psicopedagogía	2
Relaciones Laborales	3	Matemáticas	3
Trabajo Social	23	Empresariales	8
Turismo	1	Física	2
Veterinaria	3	Fisioterapeuta	1

- Distribución por ramas de estudio:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcent. válido	Porcent. acumulado
CC. de la Salud	35	5,9	9,7	9,7
CC. Experimentales	48	8,1	13,3	22,9
CC. Sociales y Jurídicas	112	18,8	30,9	53,9
Enseñanzas Técnicas	60	10,1	16,6	70,4
Humanidades y CC.EE.	89	14,9	24,6	95,0
Otros	18	3,0	5,0	100,0
Total	362	60,7	100,0	

Diseño y procedimiento

La investigación es de tipo descriptivo basada en la encuesta como forma de obtener la información. Dado el alto número de sujetos a los que se le aplicó el cuestionario, resultaba compleja la utilización de otras técnicas, quizás más directas y precisas como podría ser la entrevista personal. El cuestionario se pasó de forma simultánea en todos los módulos que componían el CAP en la Universidad de Jaén, para lo cual se solicitó al alumnado su cumplimentación confidencial y voluntaria y se les expuso la finalidad del mismo. Precisamente, la idea de la mejora de la calidad del CAP fue una constante durante el tipo de duración del curso y a ella se aludió en la presentación del cuestionario.

Instrumento utilizado

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de tipo mixto, que permitía al alumno valorar de forma cuantitativa cada uno de los ítems y expresar libremente su punto de vista acerca de los contenidos vertidos en los mismos. El cuestionario se compone de una parte de toma de datos personales, seguida de un total de 12 ítems cerrados que pedían al alumno una valoración entre 1 y 3 (de acuerdo, indiferente, en desacuerdo), completados con un ítem de valoración global del CAP (nada satisfactoria, satisfactoria, muy satisfactoria).

Los 12 ítems se refieren a las siguientes cuestiones:

1. Conocimiento que tiene el alumno de los objetivos y contenidos de las distintas materias.
2. Los profesores imparten clase de acuerdo con las características del grupo.
3. Metodología de aula adecuada a cada materia.
4. Materiales de trabajo ajustados a los contenidos de las materias.
5. Participación del alumnado en las clases.
6. El clima de aula ha favorecido las relaciones entre los alumnos.
7. Nivel de aprendizaje logrado de acuerdo con los objetivos planteados.
8. Modelos de evaluación seguidos.
9. Contenidos del CAP que preparan para el ejercicio de la docencia.
10. Bibliografía adaptada a los planteamientos de las distintas materias.
11. Labor desarrollada por el profesorado.
12. Contribución de los trabajos prácticos para la formación del futuro profesor.
13. Valoración global del CAP.

Finalmente, se incluyó un listado de aspectos importantes en la formación del profesorado, para que éstos manifestaran su interés sobre ellos o incluyeran otros que les parecieran importantes. Estos aspectos son: estrategias de aprendizaje, clima de aula, fracaso escolar, acción tutorial, técnicas de estudio, evaluación, legislación, organización del centro, atención a la diversidad, organización del currículum.

La fiabilidad del instrumento ha sido comprobada por varios estadísticos. La alfa de Cronbach muestra la alta consistencia interna del cuestionario con un índice de 0,7346. El modelo de las dos mitades ofrece una correlación todavía más alta (0,7752),

lo que demuestra que el planteamiento directo y la sencillez del cuestionario difícilmente pueden inducir a error en las interpretaciones.

Análisis de los resultados

Se ofrece a continuación un análisis conjunto de las respuestas cerradas y abiertas planteadas en el cuestionario. Este estudio de tipo comparativo nos permite un acercamiento más real al pensamiento del alumno.

Para realizar el análisis de las preguntas cerradas hemos utilizado el paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 8. Para el estudio de los ítems de tipo cualitativo incluidos en el cuestionario se utilizó en un principio el programa de *Hyper Research*, no obstante, las primeras transcripciones de respuestas pusieron en evidencia la repetitividad de las mismas y la existencia de un corpus ya estratificado en función de frases cortas y directas en cada uno de los ítems. Esta circunstancia permitió que fuese bastante ágil la ordenación manual en función de las frecuencias de cada uno de los textos conforme éstos iban apareciendo.

- **Ítem 1. Conocimiento que tiene el alumno de los objetivos y contenidos de las distintas materias:** El nivel medio de grado de acuerdo con este ítem es de un 48,4%, siendo las mujeres las que manifiestan conocer mejor los objetivos y contenidos impartidos (50,5%). Es Ciencias de la Salud la rama que expresa un mayor acuerdo (67,7%).

Comprobamos en las respuestas abiertas una unanimidad en el sentido de que no todas las materias han sido claras y explícitas para el alumno.

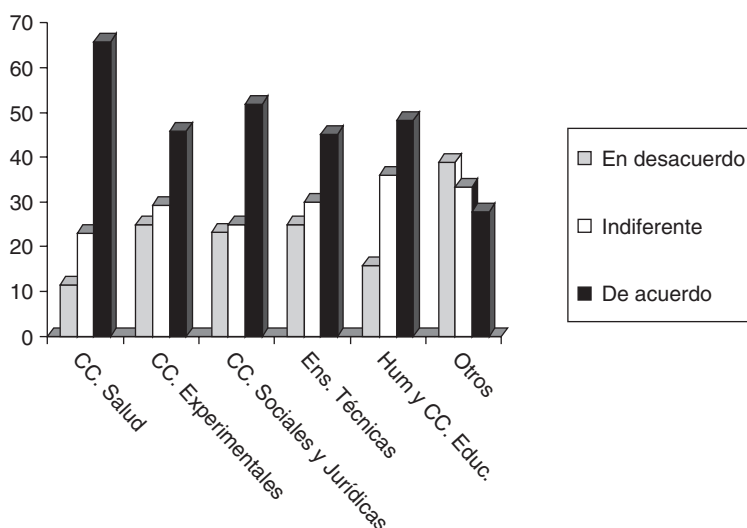


Gráfico 1

Valoración en relación con los objetivos y contenidos de las materias.

- **Ítem 2.** *Los profesores imparten clase de acuerdo con las características del grupo:* Un porcentaje por debajo de la mitad del alumnado encuestado (40,8%) expresa su acuerdo con la forma de impartir las clases del profesorado. No se aprecian diferencias significativas con relación al sexo. Son los alumnos de carreras pertenecientes a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas los que muestran un mayor grado de acuerdo.

Del análisis cualitativo se desprende que la valoración depende de cada módulo, aunque en general se reconoce que el profesorado se ha esforzado en superar los inconvenientes propios del CAP. Una dificultad añadida ha sido la heterogeneidad de los grupos, debido a la diversidad de carreras y expectativas.

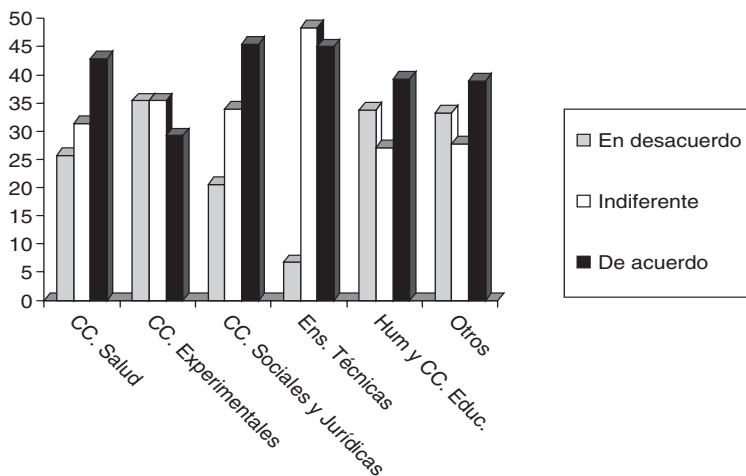


Gráfico 2

Adecuación de las clases a las características del grupo.

- **Ítem 3.** *Metodología de aula adecuada a cada materia:* Menos de un tercio del alumnado del CAP muestra su grado de acuerdo con la metodología empleada en cada materia. Destacan las mujeres con un 45,8% de desacuerdo, frente a un 31,8% de los hombres. Las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales (35,4%) son las que reflejan un menor y un mayor grado de acuerdo, respectivamente.

El análisis cualitativo pone de manifiesto el despiste del alumnado en este tema, a juzgar por el hecho de que no sepan bien qué se les está preguntando y no ajusten las respuestas a la pregunta planteada. No obstante, algunos de los encuestados manifiestan la dependencia de la metodología en función de la materia impartida.

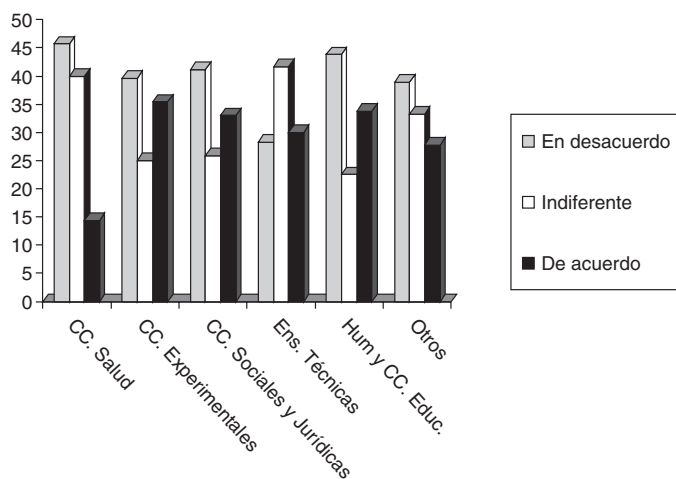


Gráfico 3
Metodología empleada.

- Ítem 4. Materiales de trabajo ajustados a los contenidos de las materias:** Es el segundo ítem más valorado por los estudiantes (60,7%), en especial las mujeres con un 65,1%. Existe bastante igualdad en cuanto al grado de satisfacción entre las distintas ramas en relación con los materiales facilitados para su estudio y trabajo. Destaca Ciencias Experimentales con un 70,8%. En general el material de clase aportado ha sido valorado positivamente por el alumnado, tan sólo un grupo no significativo aboga porque se den menos apuntes y fotocopias.

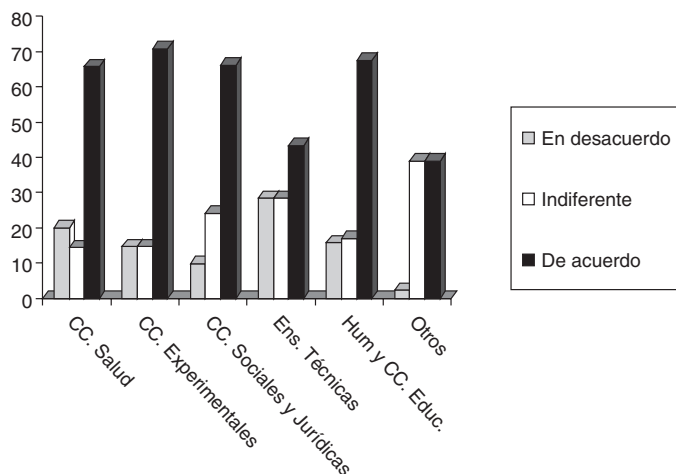


Gráfico 4
Relación entre materiales y contenidos de la materia.

- Ítem 5: Participación del alumnado en las clases:** En general el alumnado se ha mostrado bastante satisfecho en cuanto a su participación en las clases, pues tan sólo el 16,8% muestra su disconformidad. La carrera que más muestra su grado de acuerdo (77,1%) es Ciencias de la Salud. A nivel global son las mujeres las que manifiestan un mayor grado de desacuerdo. En líneas generales ha sido positiva, aunque dependiendo de los módulos. Tanto la masificación por aula como el escaso tiempo del que se ha dispuesto, han sido factores que no ha favorecido la participación en el grado deseable. A pesar de todo, el ambiente ha sido distendido y colaborador.

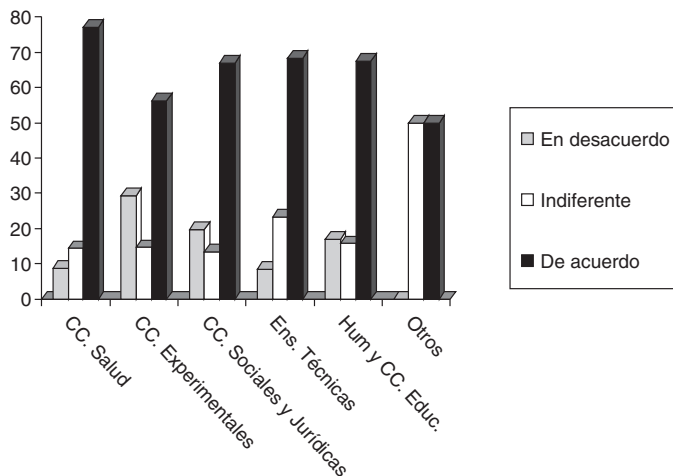


Gráfico 5
Participación del alumnado.

- Ítem 6. El clima de aula ha favorecido las relaciones entre los alumnos:** El nivel de acuerdo con relación al clima de aula supera ligeramente a la mitad del alumnado (53,9%). No hay diferencia significativa por sexo. Las Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud expresan su mayor grado de satisfacción. De nuevo se observa la masificación como factor que no favorece las relaciones humanas. El tiempo de convivencia ha sido escaso, pero las relaciones son valoradas positivamente por el alumnado.

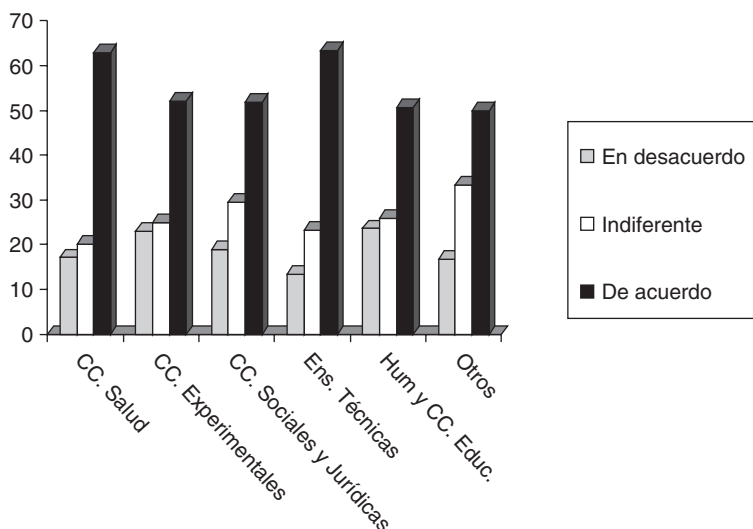


Gráfico 6
El clima de aula.

- Ítem 7. Nivel de aprendizaje logrado de acuerdo con los objetivos planteados:** Algo menos de un tercio del alumnado del CAP (31,7%) se pronuncia favorablemente con relación al nivel de aprendizaje adquirido. No se aprecian diferencias significativas en cuanto al sexo ni a las ramas de estudios. La escasez de tiempo ha impedido que se profundizase suficientemente en algunas materias. Además, la condensación de los contenidos no les ha permitido absorber a un ritmo adecuado los contenidos.

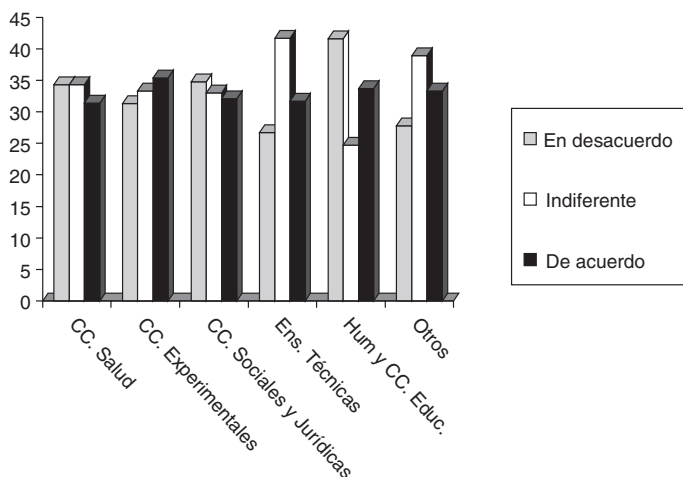


Gráfico 7
Nivel de aprendizaje alcanzado.

- **Ítem 8. Modelos de evaluación seguidos:** Tan sólo el 24,9% del alumnado se muestra satisfecho con los modelos de evaluación utilizados por el profesorado que imparte el CAP. El grado de desacuerdo es algo superior en las mujeres (53,8%) que en los hombres (48,2%). Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas tan sólo manifiestan su grado de acuerdo con el modelo de evaluación en torno al 18%.

En general existe un rechazo al modelo tradicional de examen, inclinándose por una evaluación de tipo continua y formativa (trabajos, cuestionarios, etc.).

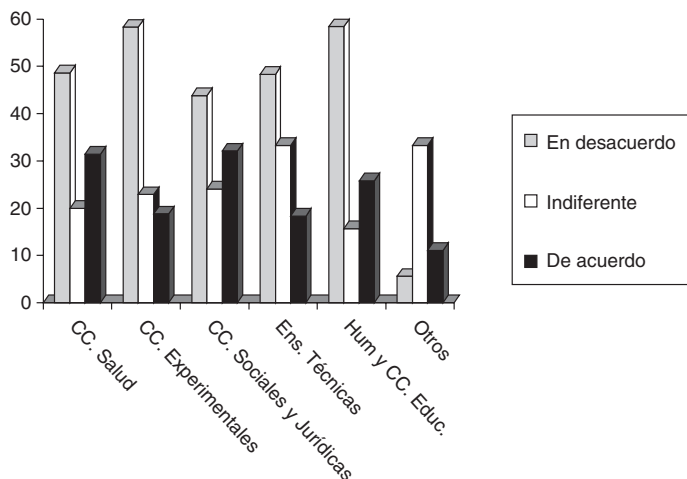


Gráfico 8
Modelos de evaluación.

- **Ítem 9. Contenidos del CAP que preparan para el ejercicio de la docencia:** El grado de acuerdo expresado por el alumnado con relación a los contenidos impartidos es un 23,6%. Las mujeres manifiestan un mayor grado de desacuerdo (54,2%), especialmente las tituladas de Enseñanzas Técnicas con un 68,8%. Existe unanimidad en las titulaciones en cuanto al bajo nivel de aceptación de los contenidos.

Una parte del alumnado opina que aunque los contenidos son demasiados teóricos, pueden servir de base en su formación para la enseñanza. Su crítica se centra en la descoordinación entre la formación teórica y práctica, por lo que no se sienten capacitados para reflexionar sobre su preparación docente.

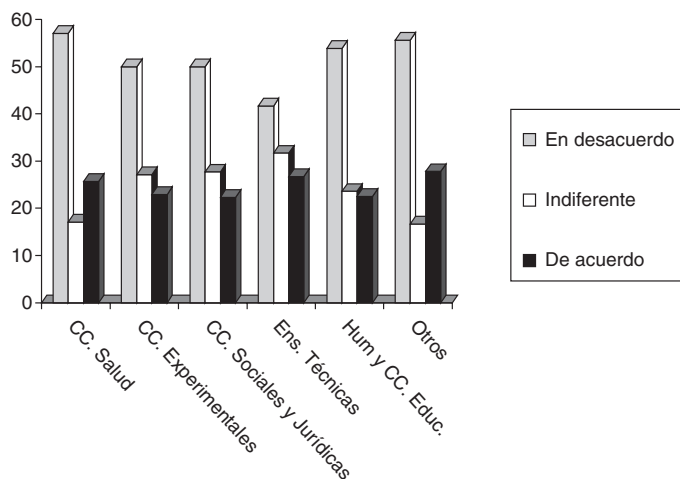


Gráfico 9
Contenidos del CAP.

- **Ítem 10.** *Bibliografía adaptada a los planteamientos de las distintas materias:* Un porcentaje inferior a la mitad (40,3%) está satisfecho con la bibliografía aportada por el profesorado a lo largo del curso. Los hombres están más en desacuerdo que las mujeres respecto al nivel de adaptación bibliográfica. Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales son las ramas que muestran un nivel más alto de acuerdo.

No ha existido un criterio unánime a la hora de aportar la bibliografía al alumnado.

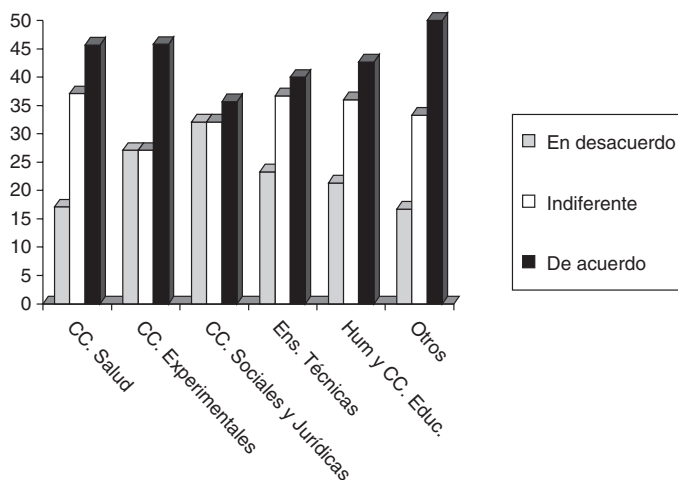


Gráfico 10
Adaptación bibliográfica.

- **Ítem 11:** *Labor desarrollada por el profesorado:* La mitad del alumnado considera que la labor del profesorado ha sido positiva (49,5%). Un porcentaje muy reducido se manifiesta en contra (15,7%). No se aprecian diferencias por sexos. Los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas son los que expresan una valoración más alta del profesorado.

Se valora positivamente el esfuerzo del profesorado, a pesar de la masificación de las aulas (grupos de 100 alumnos) y de las limitaciones de tiempo.

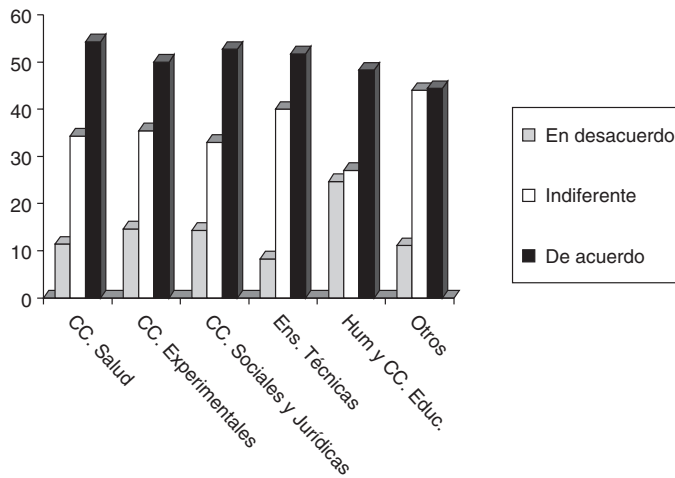


Gráfico 11

Labor desarrollada por el profesorado.

- **Ítem 12.** *Contribución de los trabajos prácticos para la formación del futuro profesor:* Un porcentaje inferior a la mitad del alumno (44,2%) se declara satisfecho con la realización de trabajos prácticos. No destaca ningún sexo en este ítem. La rama de Ciencias de la Salud muestra un alto índice de acuerdo (57,1%). El alumnado valora de forma positiva los cuestionarios utilizados en distintas materias como medio para interiorizar y reflexionar sobre cuestiones de interés.

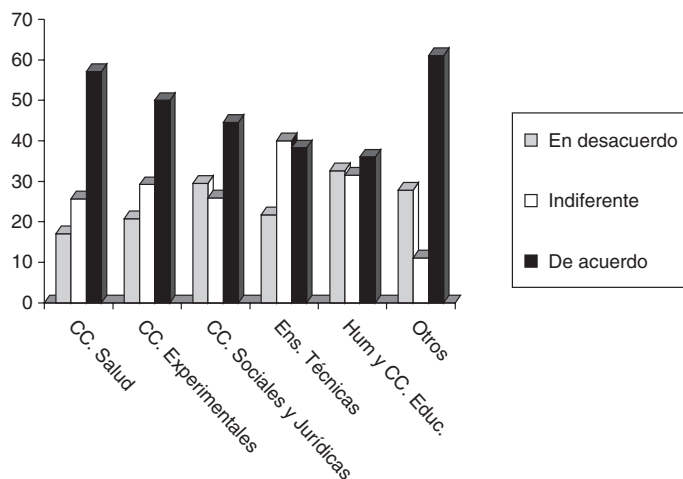


Gráfico 12
Trabajos prácticos.

- **Ítem 13. Valoración global del CAP:** Únicamente existe un 2,6% del alumnado que valora muy satisfactoriamente el Curso de Aptitud Pedagógica. No hay diferencias por sexos. La rama que muestra menos satisfacción hacia el CAP es Humanidades y Ciencias de la Educación (44,9%).

En conjunto encontramos un amplio espectro de juicios de valor, la mayoría de ellos en una línea de claro reproche a la administración educativa responsable y al sistema educativo en general, cargados ambos de burocracia. De forma priorizada y ordenadas en positivas y negativas, se exponen a continuación las respuestas más repetidas:

Positivas:

- Bien como informativo y preparatorio y como introducción al mundo de la enseñanza.
- Sería preferible un CAP más específico por materias y campos de estudio.
- Me ha servido para saber cómo se encuentra el sistema educativo.

Negativas:

- Excesivamente teórico. Sería más interesante que existieran más prácticas.
- Insuficiente comparado con el nivel exigido para el ejercicio de la docencia.
- Poco tiempo para asimilar excesivos conceptos.
- Una desorganización y una pérdida de tiempo.
- Excesivos profesores, sobretodo en psicología.
- Poca relación entre las ideas expresadas y los efectos prácticos.
- No prepara para enfrentarse al trabajo de ser profesor.
- Excesiva masificación en las aulas.
- La asistencia obligatoria provoca rechazo.
- Existe solapamiento entre algunas asignaturas.

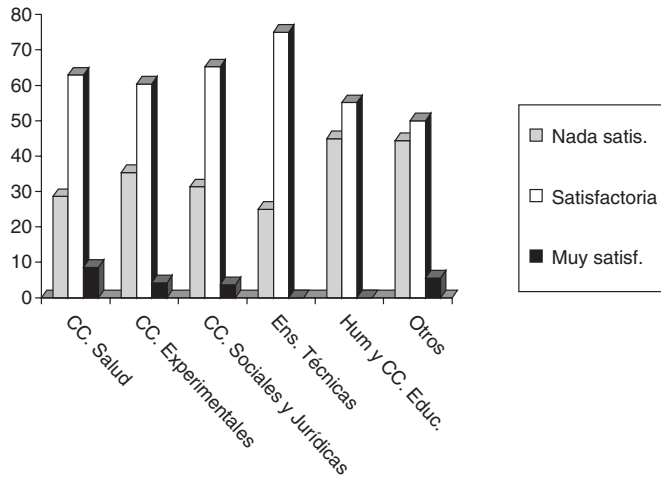


Gráfico 13
Valoración global del CAP.

El cuestionario incluía dos ítems de tipo cualitativo con la finalidad de recoger información a cerca de los motivos que llevaron al alumno a la realización del CAP y que priorizaran sus necesidades futuras de formación:

- *¿Cuáles fueron los motivos que te han llevado a la realización del CAP?* Esta pregunta tuvo como abanico de respuestas las que aparecen a continuación de forma priorizada:
 1. Para realizar oposiciones a Secundaria.
 2. Para completar mi formación.
 3. Abrir otros caminos o posibilidades laborales.
 4. Me gusta la enseñanza.
 5. Aumento del currículum.
 6. Para coger puntos en bolsas para formadores.
 7. Preparación para la docencia.
 8. Para conocer el mundo de la enseñanza.
 9. Reciclaje.
 10. Otros: curiosidad, cambiar de actividad laboral, para organizar cursos, por entretenerme, por si me hacía falta, para ser un buen profesor,...
- *Necesidades futuras de formación.* La última cuestión incluida en el cuestionario nos ofrece la visión en orden a su importancia del profesorado con respecto a los temas considerados más importantes en relación a su formación:
 1. Estrategias de aprendizaje.
 2. Evaluación.
 3. Clima de aula.
 4. Atención a la diversidad.

5. Acción tutorial.
6. Técnicas de estudio.
7. Fracaso escolar.
8. Organización del currículum.
9. Organización de un centro de Secundaria.
10. Legislación sobre Educación Secundaria.

4. CONCLUSIONES

La primera conclusión, que además podría considerarse desconcertante, es que los profesores de Secundaria no realizan propuestas concretas ni ofrecen pautas de apoyo sobre las lagunas en su formación y las opciones que en un futuro se podrían abordar desde la administración.

El profesorado ha intentado superar los problemas inherentes a la propia estructura del CAP en un periodo de clara transición. Consecuencia de esto es que no siempre ha sido posible adecuar los contenidos previstos en la legislación a las nuevas necesidades de formación inicial. Esto ha podido provocar el que no se hayan transmitido al alumnado de forma clara los objetivos y contenidos.

Los alumnos manifiestan que el grado de heterogeneidad de los grupos ha impedido una mayor calidad en la docencia impartida, al no haber sido posible atender a la diversidad formativa de las titulaciones de procedencia. El alumnado reconoce el esfuerzo realizado por el profesorado para paliar en lo posible esta situación.

El alumnado del CAP manifiesta su disconformidad con la metodología de aula que se viene utilizando. Esto nos hace pensar que la misma naturaleza de esta formación, distinta a la de una carrera universitaria, requiere el uso de metodologías más apropiadas a las finalidades propias del curso. Así por ejemplo, una necesidad manifestada por alumnos y profesores es trabajar con grupos menos numerosos que los actuales y disponer de aulas que permitan metodología más activas y participativas, así como otras formas de organización.

Los créditos asignados para el desarrollo de los distintos módulos no ha sido suficiente para cubrir las necesidades formativas. Asimismo, el carácter intensivo de la impartición del curso no ha propiciado un ritmo adecuado para la asimilación de los contenidos.

Existe un rechazo generalizado con relación al modelo tradicional de evaluación aplicado, lo que reafirma que no sólo se deben incorporar nuevas metodologías, sino formas renovadas de evaluación con un carácter más continuo y formativo.

El alumnado rechaza los contenidos impartidos en los distintos módulos por no contribuir a una formación que les permita afrontar la práctica docente en las aulas.

Con relación a la preparación para la docencia los alumnos manifiestan que no hay una articulación entre la teoría y la práctica, que se refleja en lo siguiente: por un lado, el aprendizaje adquirido no tiene un carácter efectivo, ya que no desemboca en el dominio de competencias más complejas indispensables para enfrentarse a las situaciones educativas reales; por otro, los contenidos de los diferentes módulos aparecen descontextualizados al no tener un reflejo en la fase de «practicum».

En síntesis, se puede afirmar que a nivel global sólo un pequeño porcentaje del alumnado (2,6%) se muestra muy satisfecho con las enseñanzas recibidas en el CAP, no obstante, a pesar de las deficiencias detectadas, el alumnado expresa su satisfacción por la labor desarrollada por el profesorado (84,3%), que ha intentado en todo momento superar las dificultades encontradas.

Existe una cultura muy extendida entre el alumnado de rechazo hacia el CAP, que se puede resumir en la siguiente frase, recogida de forma generalizada en los cuestionarios: «El CAP es un título que te piden, pero que no te capacita realmente para nada y que la gente no se toma en serio. Es un mero trámite».

Con relación a las necesidades formativas del alumnado del CAP, existe una tendencia hacia aquellas habilidades y competencias que le facultan para la práctica diaria en el aula, frente a otras actividades de tipo organizativo.

Del CAP al CCP

Todas las precariedades presentes en la concepción y desarrollo práctico del CAP puestas de manifiesto en nuestra investigación, fueron ya evidenciadas en la concepción misma de la LOGSE, que exigía exclusivamente la posesión de un título profesional de especialización didáctica para poder impartir clase en Educación Secundaria. El ya citado Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre de 1995 regula el denominado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), sustituto del CAP, y se completa con la Orden de 26 de abril de 1996.

En el preámbulo del Real Decreto queda clara la intención del CCP en el sentido de que «debe proporcionar al futuro profesorado de la educación secundaria la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo con los principios y fines establecidos en la LOGSE». Además se perfilan tres grandes consecuencias: de un lado la vinculación de estas enseñanzas a la universidad, de otro la vinculación de esta formación inicial con los institutos de secundaria y, por último, la relación entre la formación inicial de los profesores de formación profesional específica a los diversos sectores productivos.

Antes de entrar a analizar las virtudes y carencias de esta normativa, hay un detalle que, de entrada, llama la atención, y es que se obliga a las administraciones educativas a llevar a la práctica estas nuevas enseñanzas antes del curso 96/97, lo cual evidencia en la fecha que estamos que existe un cierto retraso en la aplicación de la ley —al menos en Andalucía—, lo que hace traslucir la complejidad que el mismo cambio en la concepción del CCP lleva implícita, tal y como veremos a continuación. En cualquier caso, el artículo 3 de la disposición adicional primera del citado real decreto, obliga a la generalización de estas enseñanzas a partir del curso 1999/2000.

La duración de estas enseñanzas de un curso académico o el hecho de que se organicen las clases en teóricas y prácticas son dos aspectos que no tienen nada de novedosos. Sin embargo al comprobar la distribución de los 60 a 75 créditos que dura el CCP, apreciamos diferencias claramente significativas y diferenciadoras de su antecesor CAP:

- Enseñanzas teórico-prácticas generales entre 19 y 23 créditos.
- Enseñanzas teórico-prácticas específicas entre 16 y 20 créditos.
- Enseñanzas teórico-prácticas optativas entre 5 y 7 créditos.
- «Prácticum» entre 20 y 25 créditos, de los que al menos 10 serán de docencia tutorizada.

Esta distribución de créditos no abarca a los profesores técnicos de formación profesional, que como novedad añadida del CCP, tienen un tratamiento diferenciado. Así, su carga lectiva estará entre 35 y 40 créditos, las enseñanzas generales entre 10 y 12 créditos, las específicas entre 8 y 10 créditos, las optativas entre 3 y 5 créditos y el «prácticum» entre 11 y 13 créditos, de los que 6 serán de docencia tutorizada. Aunque la normativa no lo aclara, pensamos que esta menor exigencia horaria es debida a que el volumen de materias que estos profesores impartirán en la Educación Secundaria es menor y de contenido especializado.

Resulta altamente significativa la distribución anterior por cuanto diferencia el currículum a impartir en tres grandes bloques, que posibilitan la adaptación a la naturaleza de cada carrera: general, específico y optativo. Precisamente, es esta concreción a cada situación personal, lo que nos parece más novedoso en la nueva normativa, por cuanto se propicia una formación diversificada en función de las carreras de origen y de acuerdo con las salidas profesionales de cada una de ellas.

Otro aspecto novedoso es la creación de la figura del profesor de Educación Secundaria asociado a la universidad, que se incorporará a los departamentos y participará en la impartición de las materias obligatorias específicas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas y en la coordinación del «prácticum». Junto a este profesorado existirán los tutores del «prácticum», que atenderán a dos alumnos simultáneamente, emitiendo finalmente un informe en relación al trabajo desarrollado.

La masificación existente en las aulas del CAP se mejora en la normativa que venimos comentando reduciendo los grupos a un máximo de cincuenta alumnos.

La importancia dada a la parte práctica del CCP queda patente en la valoración global del «prácticum» del 50% de la puntuación final.

Por último, nos referiremos a las especialidades y a los núcleos formativos y de contenido que sustituyen a los antiguos módulos del CAP. Por un lado, se determinan un amplio número de especialidades para organizar el CCP, lo que favorece la adecuación de los contenidos a las distintas titulaciones de origen del alumnado. De otro se vertebran las materias obligatorias generales y las específicas. Entre las primeras destaca diseño y desarrollo del currículo, organización escolar, psicología del desarrollo y la educación, sociología de la educación y teoría e instituciones contemporáneas de educación, atención a la diversidad, alumnos con necesidades educativas especiales y tutoría y orientación educativa. Con esta distribución de contenidos se rellenan bastantes huecos existentes en la anterior configuración del CAP. En cuanto a las materias obligatorias específicas, podemos destacar las didácticas de cada área curricular y otras materias o módulos correspondientes a la especialidad del alumnado. Es curioso, que en ninguna de las normativas citadas aparezca mención alguna a las materias optativas, que como ha sido dicho tendrán una carga lectiva entre 5 y 7 créditos.

Situación actual

Resulta difícil señalar con claridad la situación en la que se encuentra la formación inicial del profesorado de Secundaria en estos momentos, sobretodo si pretendemos enmarcarla en una dirección distinta a la que ha venido siendo la habitual en los últimos años. La indiferencia de la administración educativa ha provocado que el Real Decreto 1692/1995 caduque antes de ponerlo en funcionamiento y exigir su cumplimiento a las CCAA con competencias educativas. Y es que decimos esto porque el MEC ha distribuido recientemente el borrador de un nuevo Real Decreto que modifica sustancialmente el anterior. Mientras tanto, se ha ido produciendo un cierto caos organizativo, de forma que algunas universidades como la de Barcelona o la de La Laguna han ofertado ya el nuevo CCP regulado en el Real Decreto que se va a modificar, mientras que otras —las más— han seguido impartiendo el obsoleto CAP, sin que exista una mínima autocritica al sistema, ni se ofrezcan unas pautas de trabajo futuro en función de la larguísima experiencia acumulada con el paso de los años, ni se tenga en cuenta la opinión del profesorado que imparte esta docencia.

Nos referiremos, aunque sólo sea brevemente, a las novedades que ofrece este borrador, aun sabiendo que muchas de ellas pueden ser modificadas en su redacción definitiva.

Lo primero que destaca en este borrador es la intención de la administración educativa de retrasar la puesta en marcha del CCP, que no tendría carácter generalizado hasta el curso 2001/2002, perviviendo hasta esta fecha el antiguo CAP. Parece ser que existe una complejidad que escapa a nuestra perspectiva, que impide que las enseñanzas conducentes a la obtención del Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED) entren en vigor de forma inmediata. Esto explicaría las prolongadas demoras.

En el preámbulo destaca la inquietud de la administración por «atender a los alumnos de diferentes culturas y étnias, alumnos con necesidades educativas especiales así como atender a la diversidad en el plano del diferente nivel de capacidad intelectual de los alumnos para que todos puedan avanzar aún más a pesar de sus distintas características personales e intelectuales...».

La nueva redacción del artículo 3 ofrece unos matices novedosos e, incluso, arriesgados. Es precisamente por considerar que el TPED se puede obtener por la vía normal de realización y superación del CCP y por una segunda vía, que incluso se coloca en primer lugar, que sería mediante asignaturas optativas y/o de libre configuración de los planes de estudios correspondientes. Desconocemos si estas asignaturas serán de nueva creación o mediante remodelación de algunas ya existentes. Matizamos ahora lo de arriesgado de esta nueva perspectiva (apuntada ya por autores como Esteve, 1997), en el sentido de la problemática que encerraría llenar las clases de un alumnado variopinto, que lejos de enriquecer la multiculturalidad de las mismas puede crear no pocos problemas al profesorado para aunar posturas, intereses y motivaciones del alumnado específico de la titulación y los provenientes de las múltiples carreras que opten a la obtención del TPED por esta vía. Distinto sería —podría ser el caso— que la nueva perspectiva contemplase la creación de nuevas asignaturas

adaptadas al currículum contemplado en el anexo II del nuevo Real Decreto, que dicho sea de paso, encierra grandes novedades en lo que se refiere a las materias comunes de las enseñanzas teórico-prácticas. Principalmente destaca una mejor delimitación de los bloques y la inclusión de uno totalmente nuevo dedicado a Nuevas Tecnologías, lo que provoca que se pase de cuatro bloques a cinco, lo que lleva a pasar de dieciséis créditos a veinte. No obstante, se echa en falta un módulo dedicado a la iniciación en la investigación educativa y una mayor potenciación de la formación inicial del profesor en orientación y tutoría.

El artículo 4 en su apartado 3 parece que aclara el extremo anteriormente apuntado de la opcionalidad y la libre configuración y deja en manos de cada universidad la inclusión de las enseñanzas del CCP en los planes de estudio. Otro tema distinto es qué departamentos o áreas de conocimiento se hacen cargo de cada bloque de las enseñanzas teórico-prácticas.

Otra novedad incluida en el artículo 8 es la obligación del alumno de realizar un Proyecto de Fin de Curso, que suponga una mejora para el funcionamiento del Departamento Didáctico o para el centro en el que se realiza el CCP.

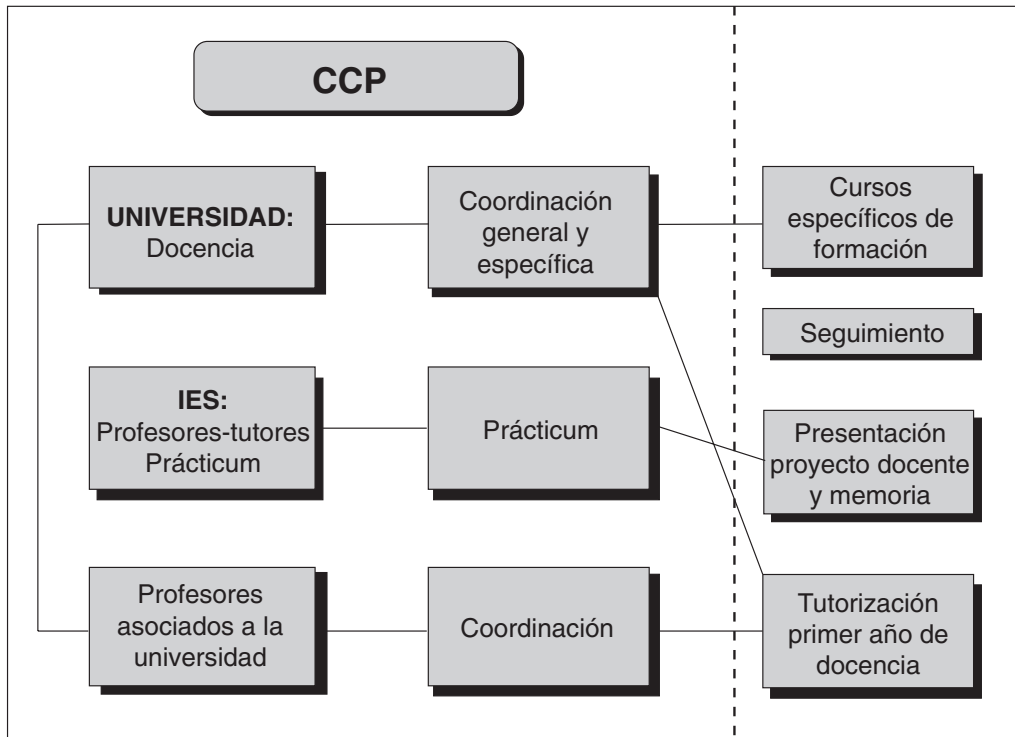
También cabe destacar en este apretado repaso del borrador una mejor concreción de las materias optativas, que echábamos en falta en el todavía vigente Real Decreto 1692/1995.

Por último, hay que señalar la reciente aparición del Real Decreto 321/2000 de 3 de marzo (BOE del 4), que modifica el Real Decreto 1692/1995. Este nuevo Decreto sólo recoge las propuestas de actualización del calendario de aplicación comentado anteriormente.

¿Cuál es el futuro de la formación inicial del profesorado de secundaria?

Nuestra postura personal pasa necesariamente por aunar las distintas perspectivas aportadas por la investigación, el contraste con la iniciativa institucional y nuestra propia experiencia como profesores del CAP. Existen claramente dos grandes opciones para obtener el TPED:

- a) *Mediante asignaturas optativas o de libre configuración:* Sobre esta posibilidad hay que matizar la importancia que tiene que sean materias creadas por cada universidad expresamente para asumir esta función y que no deberán pertenecer a ninguna titulación, aunque sí se adscribirán a un área concreta de conocimiento.
- b) *La realización del CCP* en un sentido similar al expresado en el borrador de Real Decreto, que sustituye parcialmente al Real Decreto 1692/1995. Esta organización queda reflejada en el siguiente gráfico.



A partir de la línea de puntos sugerimos la inclusión de una serie de aspectos que tendrían incidencia en ambas posiciones señaladas anteriormente, teniendo en cuenta que el «prácticum» sería idéntico para las dos vías de acceso al TPED. Comentaremos de forma sucinta cada uno de ellos:

- *Cursos específicos de formación* en los primeros años de docencia —especialmente en el primero— dirigidos de forma sectorizada y por especialidades, que además deberán contemplar un seguimiento de la proyección práctica de los conocimientos adquiridos. Nos inclinamos por un mayor número de cursos de fundamentación psicopedagógica frente a los propios de la especialización didáctica del profesor. Se trata de una responsabilidad que recae exclusivamente sobre la administración educativa.
- Realización de un *proyecto docente* sobre la especialidad del alumno y de una *memoria* de su actividad en el prácticum. Ambos instrumentos pueden situarse en un nivel más avanzado que el Proyecto de Fin de Curso contemplado en el borrador que comentamos anteriormente.
- *Tutorización del primer año de docencia* o realización de una fase práctica, que podría durar el primer año de trabajo una vez superada la fase de oposición. En aquellos casos que el alumno acceda a la Educación Secundaria mediante un contrato de interinidad también tendría que preverse un sistema de tutorización.

Concreción de nuestras propuestas

De las reflexiones procedentes de los anteriores apartados extraemos las siguientes propuestas que exponemos a continuación dirigidas a cada uno de los sectores implicados en la preparación multidisciplinar del profesor de Educación Secundaria:

- *A la Administración Educativa del Estado o de la Comunidad Autónoma:*
 - Coordinar las actuaciones de las distintas universidades.
 - Propiciar un cambio del modelo de oposición por otro más práctico y más adecuado a las nuevas necesidades del sistema educativo.
 - Continuar la tutorización del profesor una vez inicie su trabajo real durante un primer año de prácticas en los centros.
 - La previsión de cursos de formación continua que cubran el amplio abanico formativo del profesorado de Educación Secundaria, que lejos de terminar con la consecución del TPED, no hace más que empezar. Se trataría de que el profesorado fuese configurando su carrera profesional.
 - En sucesivas evaluaciones de las vías de acceso y de los contenidos que posibilitan el TPED, se podría considerar la ampliación del currículum con contenidos más cercanos a la relación con el alumno y la orientación académica y personal, que permitan una mejor preparación del profesorado para hacer frente a la tutoría de alumnos y de padres, así como en tareas orientadoras más adecuadas a las funciones del tutor recogidas en los distintos decretos.
 - Igualmente, consideramos imprescindible que la investigación educativa, materia básica en la formación de cada docente, se incluya en nuevas revisiones de los contenidos.
- *A la universidad, departamento o área de conocimiento:*
 - Unificar los criterios metodológicos de las distintas asignaturas con el fin de conseguir un cuerpo sólido y coherente, tal y como es característico de cada curso.
 - Realizar cursos de formación de formadores dentro de la misma universidad y seleccionar el profesorado que impartirá las asignaturas optativas o de libre configuración y del CCP.
 - Es imprescindible que exista un profesorado estable y con experiencia dedicado al CCP.
 - Conectar y evaluar de forma consecuente las clases teóricas-prácticas con el «prácticum», de forma que la evaluación basada en el modelo reflexión-acción proporcione información que revierta en la mejora permanente del modelo formativo.
 - Adscripción de cada materia a un área dentro de los departamentos de Pedagogía y Psicología de las universidades, lo cual permitiría procesos de autoevaluación y seguimiento de la docencia impartida.
 - Reconocer al profesorado la docencia impartida en las asignaturas de libre configuración y optativas y del CCP como enseñanza reglada.
 - Organizar unas jornadas de acogida en las que se informe al alumnado interesado sobre la forma de conseguir el TPED. Estas jornadas servirían de punto de

encuentro entre alumnos y profesores y entre profesores, tanto de universidad como de secundaria.

- *Al alumnado:*
 - Decidir al iniciar su formación en la titulación elegida su opción por la educación, con la finalidad de ir configurando su currículum sin prisas y tomar conciencia de las diferencias existentes entre el trabajo propio de su área de conocimiento y la educación de alumnos de Educación Secundaria.
 - Tomar conciencia intelectual y éticamente de la importancia de su formación inicial, tanto en cuanto trabajará para mejorar los contextos prácticos.
- *Al profesorado:*
 - Facilitar al alumnado antes del inicio del curso el programa con los objetivos y contenidos específicos de cada bloque o materia.
 - Establecer un tipo de metodología de aula de tipo crítico-reflexivo, que propicie la participación del alumnado.

Terminamos con una última aportación, que no es otra que la reivindicación de la orientación educativa como la llave que puede posibilitar que el profesorado que finalmente se dedique a la tarea de educar sea el más adecuado y preparado. En tal sentido, tendrá en un futuro cercano un peso específico —de hecho lo está teniendo ya en muchas universidades españolas— el Servicio de Orientación Educativa integrado en la misma estructura universitaria, que, entre otras funciones, podrá asesorar e informar a los recién llegados alumnos de las diversas titulaciones sobre la salida profesional en el ámbito educativo y sus peculiaridades intrínsecas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, Y., ETOPA, P., y MARTÍN, B. (1998). La formación inicial del profesorado. Sugerencias de mejora para la calidad desde la reflexión y el conocimiento de una realidad: las prácticas de enseñanza, *Congreso Nacional La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gran Canaria, 613-621.
- CAMPOY, T.J. (1997a). Un estudio psicopedagógico del alumnado del CAP en la Universidad de Jaén, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el Currículum*. AEOP: Valencia, 420-422.
- (1997b). Un análisis de necesidades en el alumnado del CAP de la Universidad de Jaén, *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. AIDIPE: Sevilla, 721-724.
- ESCUADERO, J.M. y otros (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- FERRERES, V. (1998). Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de Educación Secundaria, *Revista de Educación*, 317, 121-142.
- GIL, J. y otros (1998). Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (1), 129-147.

- IMBERNÓN, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó: Barcelona.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE del 6).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, *Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE del 4).
- ORDEN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, de 11 de diciembre de 1985 (BOJA nº 3 de 14-01-85).
- ORDEN DE 26 DE ABRIL DE 1996 por la que se regula el *Plan de estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del Título Profesional de Especialización Didáctica* (BOE del 11 de mayo).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). La formación del profesor y la reforma educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.
- REAL DECRETO 1692/1995, de 20 de octubre, por la que se regula el *Título Profesional de Especialización Didáctica* (BOE del 9).
- REAL DECRETO 321/2000, de 3 de marzo, por el que se modifica el *Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el Título Profesional de Especialización Didáctica* (BOE del 4).
- RUIZ BERRIO, J. (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. En *La investigación pedagógica y la formación de los profesores*. Granada: SEP, 99-120.
- YANES, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado, *Revista de Educación*, 317, 65-80.