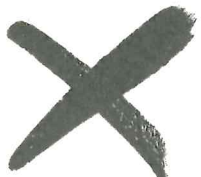


7

perspectiva  
avitcepsrep



perspectiva  
avitcepsrep



revista de los centros  
del profesorado de andalucía

7

perspectiva cep  
revista de los centros  
del profesorado de  
andalucía número 7  
de junio año 2004



# perspectiva avitcepsrep

perspectiva cep  
revista de los centros  
del profesorado de  
andalucía número 7  
de junio a É o 2004

## edita

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía  
Dirección General de Innovación Educativa y Formación  
del Profesorado  
Centros del Profesorado de Andalucía  
Mailing Andalucía, s.a.

## consejo asesor

Françoise Cros	Rafael Porlán Ariza
José Jimeno Sacristán	Carlos Marcelo García
Xurjo Torres Santomé	Juan Fernández Sierra
José Contreras Domingo	Miguel Sola Fernández
Jaume Martínez Bonafé	José Ignacio Rivas Flores
Francisco Imbernón Muñoz	Nieves Blanco García
Ángel Pérez Gómez	Carmen Rodríguez Martínez
José Manuel Esteve Zarazaga	Marina Fuentes Guerra
Joaquín Gairín Sallán	Cristina del Moral Santaella
Lourdes Montero Mesa	José Manuel Coronel Llamas

## consejo de redacción

Pilar Ballarín Domingo	Isabel Pérez Pérez
Ignacio Gil-Bermejo Bethencourt	Manuel Estévez Mesa
José Manuel Castro Díaz	Miguel Ángel Martínez Serrano
Catalina Barragán Vicaría	María Dolores Acosta Muñoz
José Juan Domínguez Rodríguez	Jaime Rodríguez Moreno
Manuel Carrillo Castillo	Francisca Olías Ferrera

## coordinación

Juan Salguero Triviño  
M<sup>a</sup> José Aguilar Orozco

## diseño emfc

impresión, maquetación y encuadernación  
Mailing Andalucía, s.a.

## ilustraciones interior

M<sup>a</sup> Ángeles Aroca Codes

## issn

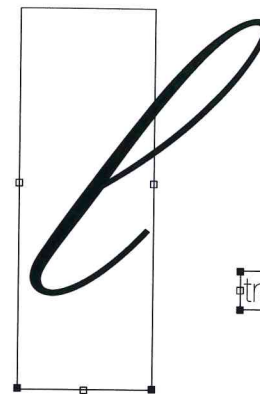
1576-043x

## depósito legal

se-2455-02

nota: la Consejería de Educación no suscribe necesariamente las  
opiniones libres que se expongan en las páginas de esta revista.

perspectiva  
avitcepsrep



# la formación y el asesoramiento del "profesorado novel" de e. secundaria<sup>1</sup>

training and advising the newly qualified secondary teachers

Emilio Solís (Coord.)

2

Manuel Luna, Luis Montero, Pedro Nieto,  
Ana Rivero y Ana Rodríguez

Recibido: 2 de marzo de 2004  
Aceptado: 4 de mayo de 2004

R  
e

## Resumen

En este artículo, se comenta el desarrollo de una experiencia de Formación con Profesorado de Educación Secundaria, que se encontraba en sus primeros años de ejercicio profesional, profesorado novel, de las áreas de Biología y Geología, Física y Química, Lengua Española y Matemáticas. Como el curso de formación se encontraba a su vez dentro de un Proyecto de Investigación para analizar la incidencia que este tipo de actividades formativas tiene en el caso de este profesorado concreto, también se hace un resumen de las conclusiones más relevantes que de esta investigación se obtuvieron.

**Palabras clave:** Profesorado Novel. Formación inicial. Formación Permanente. Profesorado de Secundaria

## Abstract

This article explains the development of an in-service training activity for newly qualified Secondary Teachers (NQT) that were experiencing their first



M<sup>a</sup> Angeles Aroca Codes

years at schools. Actually they were teaching different subjects such as: Biology, Geology, Physics, Chemistry, Spanish Language and Mathematics. The training course was actually included within the frame of a Research Project whose aim was to analyse how much this kind of training activities really affect in the NQT's daily practice. This is the reason why a summary with the most relevant conclusions out of this research has also been included.

**Key words:** Newly Qualified Teacher (NQT). Initial training. In-Service training. Secondary Education Teachers.

<sup>1</sup> Parte de este trabajo es el resultado de un Proyecto de Investigación (Referencia 12/00) subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (BOJA nº 98, 26 de agosto de 2000)

## Sumario

1. Introducción: algunas consideraciones sobre la Formación inicial del Profesorado de Secundaria.
2. Marco teórico del estudio.
3. El desarrollo de la experiencia.
4. La investigación. Características metodológicas.
5. Instrumentos para la recogida de datos.
  - 5.1. Fuentes e instrumentos.
  - 5.2. Instrumentos elaborados para la investigación.
  - 5.3. Técnicas utilizadas para el análisis de los datos.
6. Estudios realizados.
7. Conclusiones más relevantes.
  - 7.1. Sobre el modelo de profesora/a.
  - 7.2. Sobre las concepciones acerca de la enseñanza –aprendizaje
  - 7.3. La relación entre la evolución de las concepciones del profesorado asistente al curso y el tipo de oferta formativa propuesto.
  - 7.4. Grado de evolución de las ideas del profesorado novel.
  - 7.5. La incorporación al puesto de trabajo.
8. Conclusiones finales y propuestas de mejora.
9. Referencias bibliográficas.

## Summary

1. Introduction: some quotations about the initial training for Secondary Teachers
2. Theoretical frame for the study.
3. The development of the experience.

4. The research. Methodological features.
5. Tools for collecting data.
  - 5.1. Sources and tools.
  - 5.2. Specific Tools for the research made by the group.
  - 5.3. Techniques used for the analysis of the data.
6. Implemented Studies
7. Most relevant conclusions.
  - 7.1. About the teacher's model
  - 7.2. About the teaching and learning conceptions
  - 7.3. The relationship between the evolution of the conceptions of the teachers who attended the course and the type of the proposed training activity.
  - 7.4. Degree of evolution of the NQT's ideas.
  - 7.5. The start in the working post.
8. Final conclusions and suggestions for improvement.
9. Bibliography

## 1. Introducción: algunas consideraciones sobre la Formación inicial del Profesorado de Secundaria.

es casi una obviedad afirmar que ser profesor/a de Educación Secundaria en los tiempos que corren es algo bastante complicado y complejo, por lo que una adecuada formación inicial es muy rele-

vante para este profesorado. Sin embargo, en la realidad nos encontramos con que, hasta ahora<sup>2</sup>, no existe un gran interés ni una excesiva preocupación, por parte de las Administraciones implicadas, en preparar a los futuros docentes para lo que se sabe que va ser un trabajo difícil.

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en nuestro país, en el momento de la realización de la experiencia y la investigación que aquí relatamos, cursos académicos 2000/01 y 2001/02, estaba regulada por la Orden de 8 de julio de 1971, es decir una norma pensada para otro sistema educativo y para otro modelo de sociedad y de estado, que fue modificada en la Comunidad Autónoma de Andalucía por Orden de la Consejería de Educación de 11 de diciembre de 1985. Se realiza una vez concluida la formación académica universitaria en la especialidad correspondiente (Matemáticas, Biología, Historia, etc.) y consiste básicamente en un curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP, en adelante) impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). La estructura general de estos cursos ha venido generando una serie de dificultades en su aplicación que han desembocado en un descontento generalizado hacia esta modalidad de formación.

<sup>2</sup> Decimos hasta ahora, porque en el momento de redactar el presente artículo, acaba de aprobarse el Real Decreto 118/2004 que regula el Título de Especialización Didáctica (BOE de 4 de febrero de 2004) y habrá que esperar al desarrollo de dicho Decreto.

Los autores y autoras de este trabajo participamos en uno o varios ámbitos relacionados con la Formación del Profesorado, ya sea como profesores/as de Didáctica Específica en los cursos para la obtención del CAP, impartidos por el ICE de la Universidad de Sevilla, en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria, desde la Facultad de Ciencias de la Educación y/o en la Formación Permanente desde el Centro del Profesorado de Sevilla. Compartimos una gran preocupación por la escasa influencia que tiene la formación inicial en la práctica educativa del profesorado. Por ejemplo, Pérez y Gimeno (1992) en un estudio realizado de forma comparativa entre futuros profesores/as (asistentes al CAP de distintas Universidades) y profesorado en ejercicio, establecen como conclusión que no se detecta ninguna incidencia significativa del CAP en el pensamiento de los futuros docentes. En el mismo sentido, Ballenilla et al. (1998), señala que las prácticas del CAP en la actualidad tienen fundamentalmente una función reproductora de los modelos hegemónicos, lo que es cierto incluso en el caso (excepcional) de que se les presenten a los asistentes a este curso modelos alternativos en la fase teórica.

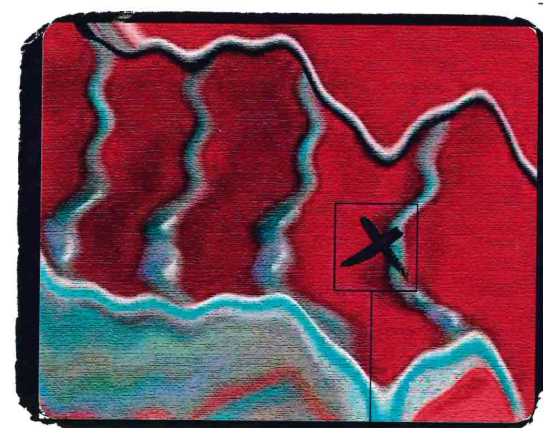
En contraposición a esta situación, la formación inicial, a nuestro entender, debe promover un cambio conceptual y metodológico en las ideas que sobre la docencia tienen los futuros profesores y profesoras, los cuales mayoritariamente

van a moverse en un modelo didáctico que podemos denominar tradicional, por ser generalmente el único referente que han visto en su etapa como estudiantes. Esta movilización iría encaminada a acercarlos hacia un modelo más acorde con los nuevos presupuestos didácticos emanados de las distintas investigaciones que sobre didáctica, psicología del aprendizaje, epistemología, etc. han venido realizándose en los últimos años. Por otro lado, no debemos olvidar otra cuestión muy importante: la Secundaria es una etapa educativa organizada en torno a áreas de conocimiento. Sin embargo no existe una formación universitaria organizada en áreas, sino que o bien existe una formación generalista (para los profesores/as de Educación Primaria) o una formación en una disciplina científica concreta (las distintas licenciaturas) en el caso de Educación Secundaria.

Atendiendo a los presupuestos planteados en el párrafo anterior y como un antecedente de la experiencia aquí relatada, durante el curso 98-99 se llevó a cabo un curso de profundización en didácticas específicas que a modo de prueba experimental se realizó con el ICE de la Universidad de Sevilla y en el que participamos varios de nosotros (Luna, Martín, Montero y Solís, Coord., 2000) con un grupo de alumnos/as del CAP. Esta propuesta de curso de profundización surgió de algunas cuestiones, que en el transcurso de los últimos siete u ocho años se habían

ido detectando, intuyéndose, haciéndose patentes, etc. en el desarrollo de las sesiones de los diversos módulos del CAP. Entre ellas podemos citar:

- a) El malestar existente entre algunos profesores/as de Didáctica Especial y tutores/as del CAP, en relación con el poco interés, falta de motivación, relajación, escasa significación, obligatoriedad, masificación, etc. de los alumnos/as y/o profesores/as de Didáctica Especial y/o tutores/as.
- b) La necesidad de ir investigando y abriendo nuevas vías a una situación (el curso del CAP) que parecía predestinada eternamente al cambio, pero que no acaba de cambiar.
- c) Inmersa en la razón anterior se encuentra la necesidad de ver, en la realidad, cómo se conjuga el tan traído y llevado tema de la reflexión sobre la práctica y/o sobre escenarios reales o al menos lo más parecidos a la realidad posible. En este sentido habrá que considerar el alto valor que se le da a las prácticas dentro del CAP, aunque solo sea en la línea de que las "las prácticas es lo único rentable" (Solís, 1998) y "donde se aprende realmente (por *ensayo-error*) es en los institutos".
- d) La necesidad de atender más adecuadamente al aproximadamente 10% (constatado año tras año) de alumnos/as del CAP, que piensan dedicarse a la docencia en Educación Secundaria y que tiene como punto de partida una motivación mayor que el resto.



M<sup>o</sup> Angeles Aroca Codes

Los alumnos/as asistentes al curso de profundización anteriormente relacionado, lo valoraron en general como positivo, y podemos destacar los siguientes comentarios: El curso permitió una presencia significativa con los alumnos y alumnas de los IES, de forma que se pudo conocer mejor las dificultades de la práctica real, mientras que en el CAP, en general, esto no es posible. Favoreció la preparación de unidades didácticas y el desarrollo completo de ellas. Permitió una adecuada selección de contenidos, su revisión y la puesta en práctica de diversas estrategias metodológicas. Se profundizó en la difícil y compleja tarea de evaluar al alumnado desde un paradigma cualitativo y formativo. Se experimentaron formas de resolver o evitar conflictos en el aula. Se aprendió a trabajar en grupo y a compartir un modelo profesor/a-alumno/a investigador/a. Se desarrolló un trabajo de investigación y se experimentó su metodología transferible perfectamente a otros contextos y si-

tuaciones futuras. Se amplió el conocimiento bibliográfico de teorías, ejemplos de prácticas escolares y modelos didácticos y se integraron en la práctica de las clases del día a día. Se tomó conciencia de la utilidad de una reflexión sobre la práctica, individual y compartida, que supere la repetición acrítica de un inamovible modo de enseñar y permita su modificación y actualización.

Las conclusiones anteriormente esbozadas y la constatación de la escasa influencia de la actual formación inicial y nuestro deseo de mejorar la profesionalidad del profesorado de Educación Secundaria, nos ha llevado a intentar intervenir más activamente en su desarrollo profesional, en este caso proponiendo y participando en un curso de formación permanente organizado por el Centro del Profesorado de Sevilla y dirigido al profesorado recién incorporado a su actividad docente (profesorado novel o principiante), que se desarrolló desde noviembre del 2000 hasta junio de 2001, en una primera fase y desde septiembre de 2001 hasta junio de 2002, en una segunda. La primera fase de este curso, a su vez, se encontraba inmersa en el proyecto de investigación: "Investigación sobre una propuesta de formación para profesores/as noveles en diversas Áreas de Educación Secundaria". La segunda fase no estaba prevista en el planteamiento inicial, pero al desarrollarse por solicitud y mutuo acuerdo del profesorado participante, se deci-

dió llevarla a cabo e incluirla asimismo en la mencionada investigación.

## 2. Marco teórico del estudio.

Existe poca investigación cuyo objeto específico de estudio sea el profesorado principiante en general (Kagan, 1992; Yager, 1993; Plummer y Barrow, 1998). Pero la mayoría coinciden cuando señalan cuáles son los problemas y preocupaciones de este profesorado. Así, Veenam (1984) señaló como problemas más citados, en orden descendente: disciplina de clase, motivación de los estudiantes, tratamiento de los diferentes niveles de los estudiantes, evaluación de los alumnos/as, relaciones con los padres y madres, organización de la clase, escasez de materiales y recursos y tratamiento de los problemas individuales de los estudiantes. Odell (1986) indica que uno de los problemas más citados es la falta de conocimientos y recursos para desarrollar el currículum. Dollase (1992) recoge como problemas más sentidos las diferencias individuales de los estudiantes, la motivación, los problemas individuales de los alumnos/as, la disciplina y una insuficiente preparación para ser profesores y profesoras. Nuestros propios datos (recogidos en el curso académico 2000-2001), como veremos más adelante, coinciden en bastantes de estos aspectos.

Esta coincidencia y, sobre todo, la persistencia en el tiempo de estos problemas, nos obligan a destacar la necesidad de investigaciones y de formulación de pro-

puestas para la formación del profesorado novel. Algunas líneas de investigación ya han sido propuestas (Plummer y Barrow, 1998) y, con dos de ellas tiene relación este trabajo: el diseño y evaluación de programas de formación de profesorado principiante y, como resultado indirecto, el establecimiento de conclusiones para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

**e**n otro trabajo que hemos realizado sobre dos grupos del CAP del ICE de la Universidad de Sevilla (Solís y Luna, 1999), analizamos las concepciones y los obstáculos presentes en estos futuros docentes en relación con distintos ámbitos relevantes para la configuración de un conocimiento profesional adecuado sobre la enseñanza: Uso didáctico de las ideas del alumnado, Formulación de contenidos escolares, Metodología de enseñanza y Evaluación. El análisis se realizó poniendo en relación los datos obtenidos con unas determinadas hipótesis acerca de cómo puede ir progresando el conocimiento profesional en cada ámbito, desde los niveles de partida hasta el que consideramos deseable (Azcárate, 1999, García, 1999, Porlán, 1999 y Porlán y Rivero, 1998). Como conclusiones más relevantes, para lo que nos ocupa, podemos indicar que el conocimiento profesional de la práctica totalidad del alumnado del CAP estudiado, en relación con los ámbitos antes citados, se ubica en niveles de formulación iniciales, y bastante alejados de los

deseables o de referencia (Porlán y Rivero 1998). Solamente existe una pequeña minoría de estos alumnos/as que, con relación a la utilización de las ideas de los alumnos/as y a la metodología de enseñanza, se pueden situar en niveles de formulación intermedios.

Las concepciones y obstáculos que acabamos de describir para los estudiantes del CAP y los intereses y problemas que han descrito otros autores respecto a los profesores y profesoras principiantes, son las que, básicamente, esperábamos encontrar también en los profesores/as noveles participantes del curso de formación.

Según Marcelo (1994), los Programas de Iniciación a la Enseñanza para Profesorado Principiante son habituales en otros contextos, aunque prácticamente inexistentes en nuestro país. En la misma publicación se hace referencia a las diversas modalidades que se pueden presentar, entre las que se citan la formación centrada en la escuela y la formación mediante el asesoramiento de un profesor/a "mentor" (coach).

La formación desarrollada en los cursos antes descritos, se podría decir que es una modalidad a medio camino entre las dos modalidades mencionadas. Esto obedece a dos razones:

- 1) Las propuestas de trabajo se intentaron desarrollar desde la "realidad" de la práctica de cada uno de los partici-

pantes, donde tienen una incidencia manifiesta las situaciones que se den en el aula, Departamento y Centro de trabajo.

- 2) Cada uno de los profesores/as participantes contaba con un profesor/a de experiencia contrastada que actuó como tutor/a o mentor/a del mismo. Este profesor/a ha sido externo al Centro ante la imposibilidad de poder contar para esta función con el profesorado que va a compartir con ellos/as Departamento, Grupos de alumnos/as, etc.

Dentro del marco que acabamos de describir, una de nuestras prioridades ha sido analizar qué ocurre en el conocimiento y en la práctica de los profesores y profesoras cuando participan en un proceso de formación dirigido especialmente a cambiarlas: cuál es la naturaleza de ese cambio –saltos bruscos o cambios graduales–, qué resistencias aparecen, qué ideas son más influyentes en la determinación del modelo didáctico de los profesores/as, qué tipos de actividades, recursos y estrategias son más eficaces para facilitar ese cambio, etc. Adoptamos, por tanto, una perspectiva epistemológica para tratar de comprender e intervenir en la formación del profesorado, según la cual el conocimiento profesional es un *conocimiento práctico* cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones, intereses y actuaciones de partida de los profesores, sus obstáculos y posibles hipó-

tesis de progresión que faciliten su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

### 3. El desarrollo de la experiencia.

La actividad formativa a la que hemos hecho alusión en varias ocasiones, estaba dirigida a profesorado de Educación Secundaria y/o Bachillerato de las áreas de: Física-Química, Biología-Geología, Matemáticas y Lengua Española. El número de participantes total fue de 44. El número de horas totales han sido 100 (70 presenciales y 30 no presenciales) y se desarrolló durante los meses de noviembre 2000 a junio de 2001.

Los **principios** que han regido el diseño y realización del curso de formación han sido:

#### a) Integración teoría-práctica

Para ello fue preciso establecer un modelo de formación que vinculase el desarrollo de los diferentes conocimientos, destrezas y habilidades del profesorado en formación con la práctica diaria en los institutos.

#### b) Las didácticas específicas como eje articulador del plan de formación

El eje articulador de todo el proceso de formación ha sido el currículum del alumnado: qué enseñar, cómo enseñar y su evaluación, en una disciplina determinada y con unos alumnos y alumnas concretos. Los datos obtenidos en el aula por el profesorado en formación deben ser el punto de partida para iniciar un proceso de reflexión bajo el

asesoramiento de un profesor/a especialista en didáctica especial.

#### c) Profundizar en el cuerpo de conocimientos de la disciplina científica que hay que enseñar.

Conocer los contenidos de la materia implica conocimientos profesionales muy diversos: los problemas que originaron la construcción de los conocimientos y cómo llegaron a articularse en cuerpos coherentes, la metodología propia de la disciplina, las implicaciones sociales de la ciencia construida, las nuevas perspectivas, etc. (Coll 1987; Bromme 1988).

#### d) Introducción a la reflexión e investigación educativas.

La desconfianza y los recelos del profesorado respecto a los "expertos" es explicada por Sarramona (1980) por la ausencia de la metodología de la investigación en los "currícula" de formación del profesorado. La escisión entre los docentes y los que investigan y piensan, que se traduce en un determinado reparto de roles y "status", puede superarse si el profesor/a se convierte en investigador/a de sus propias prácticas.

De acuerdo con estos principios, los **objetivos** del curso que, siguiendo a Rabadán y Flor (1998), fueron negociados con los asistentes una vez que comenzó el curso, han sido los siguientes:

#### a) Promover en el profesorado novel participante el conocimiento, análisis y crítica de sus ideas acerca de la enseñanza de su materia.

#### b) Contrastar los puntos de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje que poseen los profesores y profesoras noveles con otros provenientes de la investigación, en la perspectiva de ir construyendo un Modelo Didáctico de referencia.

#### c) Favorecer el diseño de propuestas curriculares que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes en relación a los contenidos de su materia.

#### d) Desarrollar en el profesorado novel la capacidad de reflexionar y de realizar pequeñas investigaciones cualitativas.

#### e) Potenciar el trabajo autónomo, cooperativo y riguroso en los profesores y profesoras participantes.

Los **contenidos** giraron en torno a lo que parece son los tres ejes que pueden orientar la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Estos puntos (Esteve, 1997), fueron:

*\*Identificación de sí mismo como profesor/a.* Incluye la identificación de los estilos de enseñanza que el debutante es capaz de utilizar y el clima de clase y las reacciones que cada estilo produce en los alumnos/as.

*\*Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: Análisis de la vida en el aula.* Según Croates y Thorensen (1976), en Esteve (1997), señalan que:

*"los profesores debutantes reconocían la existencia de ansiedades y preocupaciones centradas en su*

*habilidad para mantener la disciplina en clase"*

*\*Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.* Estos problemas se derivan fundamentalmente de la escasa profundización que sobre los problemas prácticos se realiza desde la psicología y la didáctica.

Impregnando los tres bloques anteriores se intentaron abordar contenidos relacionados con los *Elementos y herramientas básicos de la investigación de aula y la investigación de un problema de aula*. En este apartado se trataron los elementos y herramientas básicos que caracterizan la investigación educativa, y se introdujo a los profesores/as noveles en la misma a través de la investigación de un problema de carácter didáctico que ellos reconociesen en su aula.

*N*o obstante, la realidad del profesorado novel, nos llevó a trabajar, al menos en primera instancia, aspectos más relacionados con la gestión del aula, la atención a la diversidad, la motivación del alumnado, etc.

La **metodología** seguida ha sido coherente con los principios y objetivos planteados y en las sesiones de trabajo se han confrontado las aportaciones teóricas con las concepciones y prácticas cotidianas del profesorado novel. Los profesores/as responsables del proyecto han actuado en calidad de ponentes, coordinadores/as y

tutores/as. En las sesiones de trabajo, aunque el marco teórico de partida estaba establecido, en todo momento se partió de las consideraciones que sobre las propias experiencias prácticas planteaba el profesorado novel.

Se realizaron tres tipos de sesiones de carácter presencial:

- Sesiones de gran grupo, a la que asistieron todos/as los profesores/as noveles participantes, coordinadas por varios tutores y tutoras, con la participación de expertos externos. Su finalidad fue trabajar aspectos de carácter teórico-prá-

tico y servir de puesta en común del grupo.

- Reuniones de pequeño grupo, a las que asistieron los profesores/as noveles de cada área, coordinadas por su tutor/a.
- Sesiones con 1 ó 2 profesores/as noveles de cada área, objetos de investigación (estudio de casos), coordinadas por un tutor/a. Estas reuniones se celebraron con la periodicidad que se consideró oportuna.

Intercaladas entre las sesiones presenciales, se realizaron diversas actividades que los profesores/as noveles debían llevar a la



M<sup>o</sup> Angeles Aroca Codes

práctica, y que constituyeron la fase no presencial. Para que esta se desarrollase de la forma más satisfactoria posible y con objeto de evitar que el profesorado novel se encontrase ante obstáculos que considerara insalvables y que le impidiera avanzar, se incrementó el flujo de comunicación (telefónica, fax, electrónica,...) entre la tutoría y el profesorado novel en estos períodos, existiendo incluso reuniones personales de tutorización y asesoramiento.

En relación con la **evaluación**, se ha intentado realizar de forma continua, para lo cual se utilizaron diferentes instrumentos tales como: diario del profesor/a, diario de clase, cuestionarios, observación, informes de los alumnos/as, etc.

#### 4. La investigación. Características metodológicas.

A continuación pasamos a comentar la metodología seguida en la investigación objeto de este proyecto.

A partir de los años ochenta la investigación educativa va evolucionando desde posiciones ubicadas en paradigmas de racionalidad técnica, con marcado sesgo positivista y con la utilización de métodos de investigación cuantitativa, a posiciones centradas en paradigmas etnográficos y naturalistas, en los que predominan los métodos cualitativos de investigación (Mellado, 1998). Por tanto, la investigación educativa está inmersa en lo que se denomina el paradigma cualitativo que tiene

unas características específicas que lo diferencian del cuantitativo.

**e**videntemente, lo ideal sería poder combinar instrumentos propios de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa, no solo porque permiten una mejor triangulación de los datos, sino por la propia naturaleza –compleja y multifacética- del conocimiento profesional que se pretende investigar (Kagan, 1990).

Por ello, en nuestra investigación hemos combinado instrumentos propios del paradigma cuantitativo (cuestionario de expectativas, cuestionario de contexto, cuestionario de creencias pedagógicas y científicas, cuestionarios de evaluación del curso) con otros del paradigma cualitativo (estudios de casos concretos, entrevistas, observaciones, etc.).

#### 5. Instrumentos para la recogida de datos.

A continuación describimos aquellas fuentes, instrumentos y técnicas de recogida de datos que hemos utilizado en el desarrollo de la investigación.

##### 5.1. Fuentes e instrumentos.

- **Entrevistas.**- Es una herramienta muy utilizada en la investigación educativa. Sus resultados dependen en gran medida de la habilidad del entrevistador para obtener información del entrevistado/a, y formular cuestiones que le inciten a exponer sus opiniones de forma clara.



- *Cuestionarios, encuestas, informes....*- De la misma manera que la entrevista, los cuestionarios, encuestas, informes,... son instrumentos muy utilizados en la investigación educativa. En nuestro caso se han utilizado los siguientes: cuestionario de expectativas del curso, cuestionario de contexto del centro de trabajo, cuestionario sobre el Inventario de Creencias Científicas y Pedagógicas (Porlán, 1989), cuestionario de evaluación de la acción formativa (cualitativo y cuantitativo).
- *Diario del profesor/investigador.*- Tenía como intención recoger información significativa sobre el proceso que se desarrolló. Ha servido para acumular información histórica sobre el procedimiento seguido y favorecer actitudes investigadoras en la persona que lo ha elaborado, a la vez que potenció la reflexión crítica. (Porlán, 1987; Porlán y Martín, 1993).
- *Diario de clase.*- Este instrumento tiene como finalidad recoger información anónima de las opiniones de los participantes del proceso que se está siguiendo (Solís, 1998) y se ha utilizado en las sesiones de pequeño grupo.
- *Observación de la práctica docente.* Aunque no de forma mayoritaria, sí se han realizado observaciones y grabaciones de vídeo de intervenciones en el aula de algunos/as de los profesores/as participantes.
- *Grabaciones en vídeo.* Se han realizado grabaciones en vídeo y posteriormente

se han transcrito a papel, de las sesiones generales del curso 00-01 y la evaluación final del curso 01-02.

## 5.2. Instrumentos elaborados para la investigación.

De los instrumentos descritos, se han elaborado expresamente para la investigación:

- *Protocolos:* Para las entrevistas y la observación de clase.
- *Cuestionarios:* Expectativa, Contexto, Evaluación general y de áreas (cualitativo y cuantitativo)
- *Sistema de categorías.* Para categorizar la información obtenida con las diferentes fuentes empleadas.

## 5.3 Técnicas utilizadas para el análisis de los datos.

Las técnicas utilizadas en el análisis de datos han sido las siguientes:

*Triangulación.*- Es la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1978 en Santos, 1988). De acuerdo con Santos (1988), hemos utilizado los siguientes tipos de triangulación: triangulación de métodos, triangulación de sujetos y triangulación de momentos.

*Análisis de contenido.*- De acuerdo con Bardin (1986), hemos seguido las siguientes fases: Codificación, Categorización e Inferencia.

## 6. Estudios realizados.

Se han realizado cuatro estudios distintos, cada uno de ellos con una serie de problemas, agrupados bajo los siguientes epígrafes:

**Concepciones sobre el modelo de profesor/a y la enseñanza.**

**Relación entre la evolución de las concepciones del profesorado novel y el curso de formación.**

**Grado de evolución de las ideas del profesorado.**

**Incorporación al puesto de trabajo.**

En la tabla que figura en el Anexo, se recogen los Estudios realizados, las categorías que componían cada estudio y los instrumentos para la recogida del análisis de datos utilizados.

## 7. Conclusiones más relevantes.

### 7.1. Sobre el modelo de profesor/a

Los participantes en el curso comenzaron mayoritariamente con un deseo de ser profesores y profesoras completos/as, muy controladores de la disciplina del aula y transmisores de conocimientos sobre todo académico-científico-universitarios. A lo largo del curso han progresado de manera diversa, según el contexto y el nivel de reflexión personal, a distintos puntos de un recorrido que ha intentado fundir la realidad del aula con los mejores deseos docentes hacia ella.

En relación con la autoimagen y tomando como referencia el perfil del buen profesor/a, que ellos/as mismos/as plantean, aparece bastante diversidad: muy optimistas, optimistas, autocríticos, pesimistas, etc. Presentan una confianza bastante absoluta en la experiencia, como elemento de autoformación. No tienen referentes para autocalificarse y se dejan llevar por el contexto. Su visión no coincide, en líneas generales, con nuestro propio punto de vista sobre ellos.

Sobre cómo mejorar desde la formación externa y grupal el desarrollo personal de cada nuevo profesor/a debemos repetir las que se desprenden de lo anterior y que nos han llenado muchas horas de debate, formación e investigación. Sobre el mejor modelo de formación para profesores/as en ejercicio recién ingresados en la profesión, creemos que puede ser el que simboliza el curso anteriormente descrito. Es un buen punto de partida que definiría los cimientos para posteriores estrategias de autoformación, experimentación de pequeño grupo e innovación individual y permanente. Creer en la formación es creer en los profesionales que construyen el sistema, que poco a poco mejorarán las condiciones culturales de amplios segmentos de la población.

### 7.2. Sobre las concepciones acerca de la enseñanza -aprendizaje

Los datos obtenidos nos muestran que los profesores/as noveles participantes en el curso de formación:

\* Tienen una concepción de la enseñanza bastante coherente con el modelo didáctico tradicional.

- Sienten que se enfrentan, fundamentalmente, a dos problemas básicos:
  - Controlar la clase, su dinámica y, sobre todo, los problemas de disciplina entre los estudiantes.
  - La atención a la diversidad, sobre lo que están de acuerdo unánimemente.
- Estos problemas, a los que puede ser más o menos habitual que nos enfrentemos todos los que nos dedicamos a enseñar, se ven agravados en el caso de los noveles, ya que:
  - Las estrategias que estos profesores/as están probando para controlar la dinámica del aula son, básicamente, "hacerse el duro" (estar muy serio, echarlos de clase,...) o "ir de colega" (simpatizar con ellos, hablar de tú a tú, etc.).
  - Quizás saben mucho de su materia (insistimos en el quizás), pero muy poco de cómo transformar ese saber en conocimiento escolar adecuado e interesante para sus estudiantes.
  - Son muy pocos los recursos didácticos que conocen y usan: el libro de texto o/y los apuntes acompañado de hojas de ejercicios o problemas.
- Por último, queríamos destacar que, por los datos obtenidos, parece que una de las razones más importantes que podrían explicar la adopción del modelo didáctico

tradicional por estos profesores/as, no es su convencimiento de que sea el más adecuado, sino el desconocimiento de otros modelos más coherentes con lo que defiende la investigación educativa.

### 7.3. La relación entre la evolución de las concepciones del profesorado asistente al curso y el tipo de oferta formativa propuesto.

Sobre las expectativas que manifiestan los participantes ante el curso en general, podemos concluir que subyace una desorientación generalizada en relación a las posibilidades que puede ofrecer una formación dirigida a ellos.

Este profesorado novel valora muy positivamente una acción formativa que dé respuestas a sus problemas de aula, abordándolos desde la óptica de las Didácticas Específicas. Una acción formativa con el modelo de curso que se ha experimentado en este proyecto de investigación, debe contemplar al menos unas 200 horas de formación, distribuidas en dos cursos académicos, y la realidad nos demuestra que los participantes siguen demandando más formación.

Los objetivos que se planteen para las diferentes sesiones del curso, tanto generales como de área, tienen que ser concretos y fáciles de aplicar. Así mismo, las temáticas a trabajar deben partir de las propuestas que hagan los asistentes y negociarlas previamente con ellos, pues esto garantiza un alto grado de motivación e

implicación en el desarrollo del curso. Dichas temáticas deben abordar contenidos de carácter práctico y conectar con la problemática diaria que tienen los participantes.

*e*n la fase de diseño de la intervención en el aula, es muy importante que exista un asesoramiento por parte de la coordinación, pues es el momento en que tienen que hacer la transferencia de lo que se haya trabajado en el curso a su realidad concreta de aula; para ello es muy necesario tener reuniones individuales de tutorización en las que el profesorado novel presente un boceto de su propuesta de trabajo, para que la coordinación la revise y le haga las sugerencias de modificación que estime conveniente antes de su puesta en práctica en el aula.

Resulta enriquecedora la participación de ponentes externos que sean docentes de Educación Secundaria, y que intervengan tanto en las sesiones generales como de área, pues sus aportaciones favorecen la cercanía y aplicabilidad al aula del tratamiento de los temas.

Hay que promover el conocimiento y aportación de recursos didácticos (bancos de actividades, unidades didácticas, artículos sobre experiencias de aula, audiovisuales, material informático,...), que son muy bien acogidos por este profesorado, pues suple parte de las carencias y falta de conocimiento que tiene sobre su Didáctica Específica.

### 7. 4. Grado de evolución de las ideas del profesorado novel

En cuanto al grado de evolución de las ideas de los profesores/as, entendemos que la estrategia de formación propuesta ha producido avances o cambios en las ideas de los asistentes en torno a los ámbitos de desarrollo profesional trabajados en el curso. En este sentido las ideas relacionadas con la aplicación en el aula de determinadas estrategias, como puede ser la realización de una puesta en común, la realización de trabajos prácticos, la salida a otros lugares fuera del aula, el trabajo en grupo, etc. han sido las que muestran un mayor grado de evolución. Aunque también se detectan algunos cambios en concepciones más relacionadas con la epistemología y las didácticas específicas.

*a*unque no podemos pensar que los cambios producidos son únicamente debidos a los cursos de formación realizados y objetos de esta investigación, sino que también han intervenido otros factores no contenidos en él (trabajo en el centro, otras actividades de formación, la propia maduración personal, el contacto con otros/as profesionales de la enseñanza, etc.), no es menos cierto que todos aquellos aspectos en los que se ha producido evolución han sido tratados en los cursos de formación, bien como contenidos del mismo, bien puestos de manifiesto a través de la metodología utilizada.

Somos conscientes de que se aprecian pocos cambios y que la mayoría de ellos se producen al final del segundo año, pero también somos conscientes de la lentitud con que se producen los cambios en el desarrollo profesional del profesorado .

### 7 5. La incorporación al puesto de trabajo

En relación con la incidencia que tiene la Formación Inicial (universitaria y el curso del CAP) en el desarrollo de la tarea docente del profesorado novel, podemos considerar como primera conclusión algo que no es nuevo y que ya está recogido en la literatura sobre Formación Inicial. La Formación Inicial universitaria complementada con el curso para la obtención del CAP es, a todas luces, inadecuada la primera e insuficiente la segunda. Es necesaria una ordenación nueva y distinta de la Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria de forma que sea capaz de dar respuesta a la problemática concreta de la profesión docente en estos niveles. Tanto desde la Universidad, como institución cuya finalidad es investigar y proponer líneas de trabajo y actuación a partir de dichas investigaciones, como desde la Administración Educativa como institución que debe perseguir ser garante de la calidad de la enseñanza pública.

Las conclusiones obtenidas acerca de la percepción que tiene este profesorado sobre la fase de prácticas para adquirir la condición de funcionario de carrera, nos hacen pensar en una adecuada organiza-

ción de la misma y que debe ser algo más que un requisito indispensable para la obtención de la condición de funcionario de carrera. En principio, no cuestionamos su existencia, pero sí pensamos que se podría revisar su finalidad y utilidad tal y como actualmente se desarrolla.

Durante el período en el que los participantes en el curso se han visto implicados más intensamente en el desarrollo de la fase de prácticas (marzo –mayo), estos/as han manifestado explícitamente el exceso de trabajo que las prácticas conllevan. A título de ejemplo: la falta de orientación y apoyo para la elaboración de la memoria y documentos necesarios, cierta disparidad de exigencias en este tipo de trabajo, tareas con una fuerte dosis de burocracia,... y aún reconociendo la necesidad de esta fase, expresaban la escasa repercusión que el trabajo desarrollado podría tener en su labor docente.

**C**onsiderando que la fase de prácticas es necesaria, se podría mejorar, aprovechando la asistencia a actividades de formación específicamente convocadas para este tipo de profesorado. Se podría plantear la convalidación de una parte de esta fase de prácticas con la asistencia con carácter voluntario a una acción formativa de las características que se determinen, y pensamos que deben ir en la línea de la propuesta que sustenta este Proyecto de Investigación.

En relación con la acogida y reparto de tareas al llegar al centro, en líneas generales,



M<sup>a</sup> Angeles Aroca Codes

el profesorado novel, manifiesta cierto desencanto en su primera toma de contacto con el Centro, el Equipo Directivo, Departamento, etc. y echa en falta información de tipo general, posibilidades de elegir grupo y horario, ya que sigue primando prácticamente como único criterio los derechos adquiridos por razones de antigüedad. Pensamos que parte de estas dificultades se podrían solventar, si el nombramiento y destino de este profesorado se conociera en los últimos días de julio o como máximo en la primera semana de septiembre. Asimismo, creemos que se debería contemplar el estatuto de profesor/a novel, con idea de que se colaborara desde el centro a su inmersión en el sistema Educativo y a su formación como profesional de la enseñanza. Pensamos que muchos de los aspectos de la normativa de principio de curso, actualmente en vigor, son válidos y que únicamente se exigiría una interpretación más flexible y humana de la que ahora se hace.

### 8. Conclusiones finales y propuestas de mejora

El punto de partida de este proceso es un grupo de profesores/as con poca forma-

ción inicial, con una adscripción a un modelo didáctico tradicional, convencidos de la importancia de la experiencia en su desarrollo profesional y que se incorporan en circunstancias que, en algunos casos, podemos considerar como duras a su puesto de trabajo.

Podríamos tomar en consideración que el desarrollo de un curso de formación, de las características que ya se han explicado, ha producido algunos cambios en sus concepciones, que confiamos que después se traduzcan en cambios en sus actuaciones. Estas variaciones las podemos resumir en que se ha producido un cambio de foco respecto a los alumnos/as. Han pasado de considerarlos y verlos como una fuente de problemas a considerarlos como sujetos importantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estos cambios se manifiestan en:

- Tratamiento didáctico de las ideas de los alumnos/as.
- Utilización de más recursos en el aula (no solo el libro de texto)
- Adopción en determinados momentos de "nuevas" estrategias metodológicas (trabajo en pequeño grupo)
- Reflexión sobre determinados aspectos curriculares (evaluación no solo del alumnado. consideración de los contenidos en un sentido más amplio, ...)
- Atención a la diversidad del alumnado, diversidad de tareas en el aula.

Consideramos, pues, el curso de formación como positivo y válido, ya que se han producido algunas variaciones en este profesorado. Somos conscientes de la lentitud de los cambios en las personas y en su desarrollo profesional y los profesores/as no son una excepción. Pensamos y creemos que estos cambios tienen relación con contenidos trabajados en el curso.

Asimismo consideramos como positivos y válidos los procesos de reflexión iniciados y el intercambio de experiencias facilitado entre profesionales que se encuentran en una misma situación de desarrollo profesional. Este profesorado, se encuentra a veces aislado en su centro de trabajo, ya que puede ser el único o la única que se encuentra en situación de estar recién incorporado a la actividad docente. Este medio, si no hostil, al menos es ignorante de sus problemas y necesidades. De ahí la importancia que tiene el trabajar con personas que comparten problemas y necesidades.

Estamos convencidos de que la formación que se debe proporcionar al profesorado novel, debe ser similar a la acción formativa investigada en este proyecto, considerando la relevancia del trabajo con las didácticas específicas y con contenidos ligados a los problemas profesionales surgidos en el día a día.

También creemos que es necesario reflexionar sobre el actual planteamiento de la fase de prácticas de los funcionarios/as,

que habría que modificarla y permitir, por ejemplo, la convalidación de la misma por acciones formativas como la aquí estudiada.

Finalmente, pensamos que debería instituirse la figura del profesor/a recién incorporado y la del profesor/a mentor/a o tutor/a, de forma que las condiciones de incorporación no constituyan una prueba de fuego que es necesario pasar como ha ocurrido con todas las personas que pertenecen a la institución escolar. Creemos que deberían ser tutelados, tener menos horas de clase para poder dedicar tiempo de forma sosegada y reflexiva a su formación, de manera que no ocurra que cuando hayan pasado los dos o tres primeros años "se te forme el callo" (sic) como indicaba un profesor con dos meses de experiencia en nuestra primera sesión de trabajo, ya que a partir de ese momento, los cambios serán aún más difíciles.

ESTUDIOS /CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS							
	Questionario expectativas	Questionario de contexto	Diario 1ª sesión	Vídeo sesiones generales y de evaluación	Questionario INCEPIP 1	Questionario INCEPIP 2	Entrevistas profesores	Questionario evaluación cualitativa
<b>ESTUDIO - 1</b> Concepciones del profesorado sobre el modelo de profesor y la enseñanza	<b>CATEGORÍA A: CONCEPCIONES SOBRE EL MODELO DE PROFESOR.</b> A.1) Características y competencias que debe reunir un buen profesor/a. A.2) Autoimagen respecto al perfil del buen profesor. A.3) Concepciones sobre el desarrollo profesional.							
	<b>CATEGORÍA B: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA.</b> B.1) Concepciones sobre las finalidades educativas. B.2) Concepciones sobre los contenidos. B.3) Concepciones sobre la metodología. B.4) Concepciones sobre la evaluación. B.5) Concepciones sobre las ideas e intereses de los alumnos y alumnas. B.6) Concepciones sobre la gestión de la dinámica del aula. B.7) Concepciones sobre la atención a la diversidad.							
<b>ESTUDIO - 2</b> El curso de formación Categoría A: Expectativas e impresiones generales	Categoría A: Expectativas e impresiones generales Categoría B: Contenidos del curso Categoría C: Metodología y actividades Categoría D: Recursos formativos Categoría E: Clima de las sesiones Categoría F: Aprendizajes adquiridos							
<b>ESTUDIO - 3</b> Grado de evolución de las ideas del profesorado	Categoría (AC) Aprendizaje científico Categoría (NC) Naturaleza de las ciencias Categoría (MD) Modelo didáctico Categoría (MP) Metodología profesor							
<b>ESTUDIO - 4</b> Condiciones del puesto de trabajo	Categoría A: La Formación inicial Categoría B: La fase de prácticas Categoría C: Condiciones en el acceso al puesto de trabajo. Categoría D: Relaciones en el centro de trabajo.							

## 9. Referencias bibliográficas:

AZCÁRATE GODED, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 72-78.

BALLENILLA, F, CARBALLO, M.A., GISBERT, M.J y otros (1998). La importancia de las rutinas alternativas en la configuración del modelo didáctico de los profesores en prácticas. *Investigación en la escuela*, 35, 63-75.

BARDIN, I. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.

BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6 nº 1 pp. 19-29

COLL, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia.

DOLLASE, R. (1992). *Voices of beginning teachers*. New York: Teachers College Press.

ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de Cualificación Pedagógica*. Ariel Educación. Madrid.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 58-64.

KAGAN, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.

KAGAN, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

LUNA, M., MARTÍN, L., MONTERO, L. y SOLÍS, E. Coordinadores (2000), *Una experiencia de formación inicial del profesorado de Secundaria. Curso de profundización didáctica*. ICE de la Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla..

MARCELO, C., (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MELLADO JIMÉNEZ, V. (1998). El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias. *Alambique, Didáctica de las Ciencias experimentales*, nº 15, pp. 39-46.

ODELL, S. (1986). Induction support of new teachers: a functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 26-29.

PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1992): El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 7, 51-73.

PLUMMER, D. and BARROW, LL. (1998). Ways to support beginning science teachers. *Journal and Science Teacher Education*, 9(4), 293-301.

PORLÁN, R. (1987). El diario del profesor. *Investigación en la Escuela* nº 2 pp. 77-78

PORLÁN, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

PORLÁN, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 65-70.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Díada Editora.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

RABADÁN VERGARA, J. M<sup>a</sup>. y FLOR PÉREZ, J.I. (1998). La modificación de la práctica docente: un estudio longitudinal en el tiempo. *Alambique* nº 15. pp. 47-54.

SANTOS GUERRA, M.A. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: una forma de mejorar la

profesional. *Investigación en la Escuela* nº 6 pp. 21-39.

SERRAMONA, J. (1980). *Investigaciones y estadísticas aplicadas a la educación*. Barcelona. CEAC.

SOLÍS RAMÍREZ, E. (1998). Análisis de las opiniones e impresiones de los asistentes a un Curso de Formación Inicial de Profesores de Secundaria. *Investigación en la Escuela* nº 35. pp. 87-98.

SOLÍS, E., y LUNA, M.(1999) ¿Son constructivistas los futuros profesores de secundaria del área de Ciencias en relación con la utilización de las ideas de los alumnos y su repercusión en la metodología los contenidos escolares y la evaluación?. *Investigación en la Escuela*, 39, 97-110.

VEENAM, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

YAGER, R. (1993). The need for reform in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education* 4, 144-148.

Emilio Solís Ramírez, Manuel Luna Pérez y Ana Rodríguez Chamizo son asesores de formación del Centro del Profesorado de Sevilla.

Luis Montero López y Pedro Nieto Nieto son profesores del IES Federico Mayor Zaragoza y del IES Julio Verne de Sevilla, respectivamente.

Ana Rivero García es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla.



#### Normas para admisión de originales

1. Los trabajos no deberán exceder de treinta páginas DIN-A4, impresos por una sola cara y a doble espacio en papel y en disquete.
2. El título del trabajo será preciso y breve, conteniendo el mayor número posible de palabras clave. Si es muy largo se recomienda la división en título y subtítulo separados por (:). Evitar abreviaturas, anacronismos, palabras vacías o de uso poco corriente; nombre completo del autor/a, dirección, teléfono, fax, titulación y nombre del centro u organismo habitual de trabajo.
3. Se acompañarán, en castellano e inglés, de: Resumen (en torno a 100 palabras), Sumario (enumeración de los distintos apartados, según norma de la UNESCO, 1., 1.1., 1.2,...) y palabras clave.
4. Para las referencias bibliográficas los autores/as podrán optar por la inclusión en nota de los datos completos de la obra o por la mención en texto de apellido, autor/a, fecha y página, con remisión a una bibliografía final de obras citadas.
  - 4.1. Si se opta por la primera fórmula deberán incluirse los datos de localización completa de cada publicación o documento citado por primera vez. Ejemplos:  
APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): *Título del libro*. Lugar de edición, editorial, año, pp. a que se hace referencia.  
APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): "*Título del artículo*". *Título de la Revista*. Volumen, número (año), páginas.  
APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): "*Título del capítulo*". En APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): *Título del libro*. Lugar de edición, editorial, año, pp. a que se hace referencia.  
Las remisiones sucesivas a esas mismas obras se harán de forma abreviada según normas comunes.
  - 4.2. Para el segundo sistema se utilizarán los paréntesis en el texto en el siguiente orden: (APELLIDO, año, página o páginas de que se trate). Se acompañará, en este caso, una lista bibliográfica final, por orden alfabético. Cuando las obras de un autor/a aparezcan en un mismo año, se añadirá a la fecha una letra (a,b,c, etc.).
5. En el caso de que deban incluirse gráficos, figuras, fotografías o similares, deben enviarse en hojas separadas (una por cada gráfico). En el texto debe figurar el lugar donde deben ser colocados; de igual forma, si tienen que llevar un pie de ilustración, éste se reseñará en la hoja donde aparezca la ilustración.
6. No se aceptarán trabajos que no sean originales en español.
7. Los trabajos recibidos se remitirán a personas especializadas para ser informados.
8. Dirigir los trabajos a su Centro del Profesorado de referencia o a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Avda. Juan A. de Vizarrón, s/n. Ed. Torretriana. 41071 SEVILLA. : Perspectiva Cep, Revista de los Centros del Profesorado. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Correo electrónico: perspectiva-cep.cec@juntadeandalucia.es Tfno.: 955 06 41 63. Fax: 955 06 40 12, indicando Perspectiva Cep, Revista de los Centros del Profesorado de Andalucía.

Perspectiva Cep en internet:  
<http://perspectiva-cep.com>

