

Pensamiento y formación del profesorado de Educación Secundaria

**Antonio Miguel Pérez Sánchez, Raquel Gilar Corbí,
Carla González Gómez**

Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica.
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Alicante

España

AM.Perez@ua.es

Resumen

Introducción. El objetivo de esta investigación es analizar el pensamiento de los profesores en formación de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) para facilitar la labor formadora y orientadora en los Institutos de Educación Secundaria (IES).

Método. Los participantes fueron 265 alumnos del curso para el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)¹. El instrumento utilizado fue una encuesta de elaboración propia. Para el análisis de los datos utilizamos análisis de frecuencias, análisis de tablas de contingencia (nominal por nominal), de regresión logística y utilizamos modelos loglineales. En el análisis de frecuencias utilizamos: a) análisis de respuestas múltiples, y b) análisis de frecuencias de la primera respuesta.

Resultados. Los resultados obtenidos son entre otros, los siguientes: a) la mayoría de futuros profesores de ESO considera que su actividad debe ser “académica”, b) la falta de interés del alumnado y las agresiones entre ellos son sus mayores preocupaciones en relación a su futuro trabajo, y c) los participantes piensan que la labor del profesor consiste en transmitir información, por tanto los alumnos deben emplear las habilidades que les permitan aprobar las asignaturas.

Conclusión. Establecemos las siguientes conclusiones: a) estas creencias del profesorado, que podríamos entender como actitudes, son una de las causas principales del “malestar” que existe en los IES, b) debemos tomar en cuenta este tipo de pensamiento en la orientación y formación del profesorado, y c) el profesorado estimula a sus alumnos a utilizar habilidades para superar las materias del currículo mientras que el resto de factores de la personalidad del alumno se dejan de lado.

Palabras clave: *pensamiento del profesor, ESO, habilidades, formación y orientación del profesorado.*

Recepción del artículo: 25-10-2006

Aceptación provisional: 17-05-2007

Aceptación definitiva: 21-05-2007

¹ Para ser funcionario en la enseñanza pública secundaria de España es necesario:

- 1) Haber terminado una Licenciatura o Diplomatura, aunque no siempre tenga que ver con la materia a impartir.
- 2) Certificado de Aptitud Pedagógica (o sustitución por otra cosa). El curso correspondiente tiene estructura de 85 horas teóricas y 100 horas de prácticas en un centro de educación secundaria.
- 3) Aprobar la oposición correspondiente a la materia a impartir.

En el caso de la enseñanza privada no es imprescindible tener el Certificado de Aptitud Pedagógica.

Introducción

Las últimas aportaciones efectuadas en el estudio de la inteligencia (Gardner, 1997, 1999, 2001; Goleman, 1998, 1999; Goleman y Cherniss, 2005; Sternberg, 1985, 1986, 1997, 1999, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005; Salovey y Mayer, 1990) plantean que ésta no es una aptitud general que se desarrolla por igual en todos los aspectos, por el contrario existen diferentes tipos de inteligencia: emocional, práctica, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, etc.

La investigación existente (Gardner, 1999; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007) pone de manifiesto que en la institución escolar se favorece y se fomenta la utilización de las dos últimas (lingüística y lógico-matemática). Éstas son las que van a servir a los alumnos para superar las diferentes materias del curriculum escolar, el resto de inteligencias se deja relativamente de lado. Dos de las más olvidadas son la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, lo que no deja de ser una incoherencia con el hecho de que cada vez se dan más problemas de convivencia en los centros educativos, y no sólo en los de Educación Secundaria (ESO).

Este tipo de habilidades o inteligencias deben ser desarrolladas intencionalmente por la institución escolar (además de los otros tipos mencionados) si se quiere que la conflictividad en los centros educativos disminuya ya que, desde nuestro punto de vista, dicha conflictividad se produce, en parte, porque los alumnos no saben utilizar este tipo de inteligencia.

Se propone que el hecho de que en los centros educativos prime la utilización de unas inteligencias sobre otras, depende de las creencias que el profesor tiene acerca de diferentes aspectos de la vida en el centro, y esto es lo que se analiza en este trabajo.

Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar el pensamiento de los profesores en formación. Además, pretende proporcionar información a los profesionales de la orientación sobre aspectos esenciales para desarrollar su labor profesional en ESO. Aspectos como son las ideas, creencias, etc., que el futuro profesor de ESO tiene en relación con su futuro ejercicio profesional y con la formación recibida para llevarlo a cabo. Creemos que esto es relevante

porque en el trabajo de orientación con profesores es esencial saber y tomar en cuenta cuáles son esas ideas con las que acceden, y que normalmente mantienen, a la profesión docente.

Hipótesis

Las hipótesis que vamos a contrastar son las tres siguientes:

1. No hay diferencias entre los siguientes aspectos en relación con el género y el tipo de estudios cursados por los participantes en la investigación:
 - los motivos que les impulsaron para comenzar sus estudios,
 - las expectativas de trabajo,
 - la utilidad de sus estudios en el futuro desempeño profesional (como docente),
 - la motivación por la que realizan el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP),
 - las expectativas que tienen sobre el CAP,
 - la problemática percibida en el desempeño de la función docente.

2. La problemática percibida por los participantes en el futuro desempeño de la función docente está en función de:
 - los motivos que les impulsaron para comenzar sus estudios,
 - sus expectativas de trabajo,
 - la percepción de la utilidad de los estudios cursados en el futuro desempeño profesional (como docente),
 - la motivación por la que realizan el CAP, y
 - las expectativas que tienen sobre el CAP.

3. No existen diferencias en el pensamiento del profesorado acerca de:
 - las funciones que debe desempeñar el profesor de ESO según el género,
 - las funciones que debe desempeñar el profesor de ESO según el tipo de estudios cursado.

Método

Participantes

Participaron en esta investigación 265 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) organizado por la Universidad de Alicante. Se agruparon según el tipo de estudios que habían realizado mediante las categorías propuestas por Rivas, Rocabert y López (2000) en su programa SAVI, con una excepción: se incluyó una categoría más, la “bio-ambiental” que se separó de la categoría “científico-tecnológica”.

El género y el tipo de estudios se presentan en la figura 1. Las diferencias entre los porcentajes de las mujeres en relación con el tipo de estudios cursados no son significativas aunque tienden a ser estudios de “letras”. Por lo que respecta a los hombres, la tendencia a inclinarse por estudios de tipo “científico” es mayor que en el caso de las mujeres. Los datos tampoco son estadísticamente significativos.

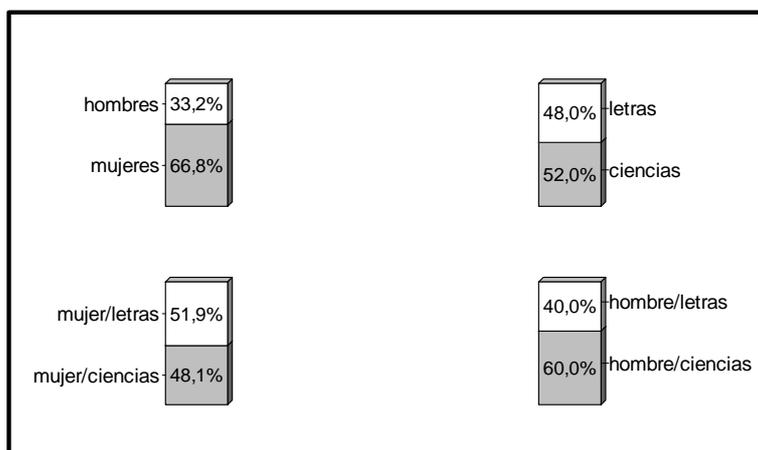


Figura 1. Porcentaje de participantes según género y según tipo de estudios.

Instrumentos

El instrumento utilizado para efectuar esta investigación es una encuesta que fue cumplimentada por todos los participantes, y en la que se pide que manifiesten sus opiniones.

Procedimiento

Los estudiantes respondieron a dicha encuesta el primer día que comenzó el curso del CAP para evitar la “contaminación” con el desarrollo de las clases y materias.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos fue efectuado con el paquete de programas SPSS v.

14 (Norusis, 1990; Lizasoain y Joaristi, 2003). Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de frecuencias, análisis de tablas de contingencia (nominal por nominal), de regresión logística y modelos loglineales.

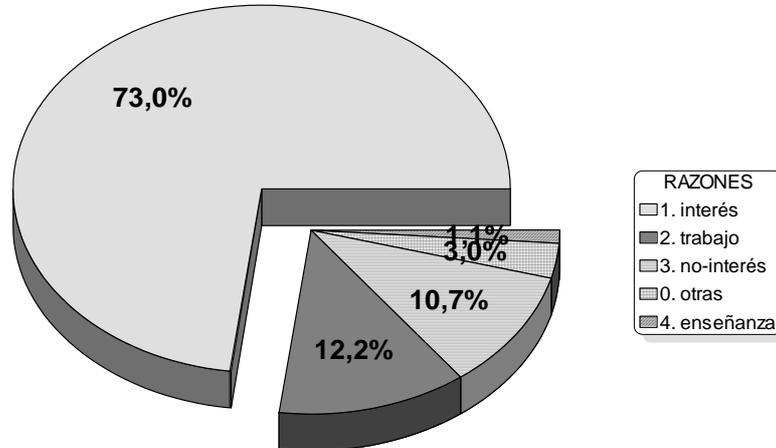
En el análisis de frecuencias se utilizó: a) análisis de respuestas múltiples, y b) análisis de frecuencias de la primera respuesta. Aquí sólo se ofrecen datos del segundo análisis, ya que las diferencias que se dan entre ambos tipos de análisis de frecuencias no son de importancia.

Resultados

Descripción de las respuestas de los participantes. Motivación hacia la carrera.

En primer lugar se averiguan las razones que impulsaron a los participantes a iniciar la carrera que han terminado (ver figura 2), se establecen cinco:

0. otras (otras, carrera corta, prestigio, aconsejado por ..., carrera fácil)
1. interés por las materias de la carrera,
2. posibilidades de trabajo
3. la que menos me desagradaba, por estudiar algo
4. por atracción hacia la enseñanza

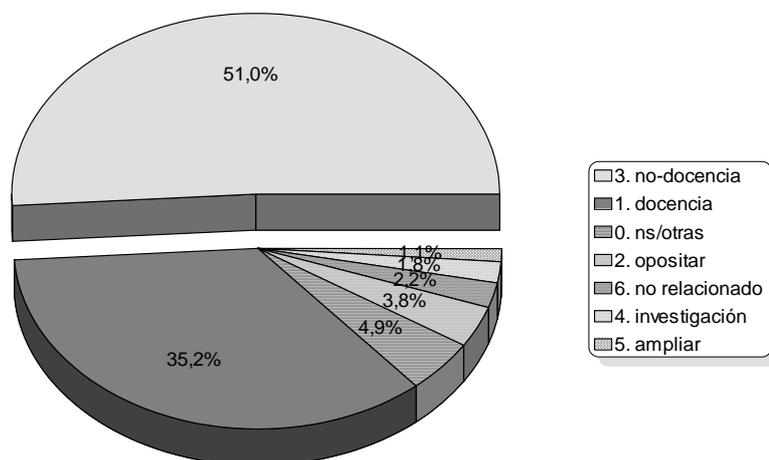


- 0= otras (otras, carrera corta, prestigio, aconsejado por ..., carrera fácil);
1 = interés por las materias de la carrera;
2 = posibilidades de trabajo;
3 = la que menos me desagradaba, por estudiar algo;
4 = por atracción hacia la enseñanza

Figura 2. Análisis de frecuencias. ¿Qué razones le impulsaron a comenzar su carrera.

Se muestra que las dos razones con un mayor porcentaje son las referidas al “interés por las materias” y “posibilidades de trabajo” (figura 2).

Debe desatacarse que un considerable porcentaje (10.7 % de los casos) comenzó la carrera teniendo poco o ningún interés hacia ella, y que sólo un 1.1 % da como respuesta “atracción hacia la enseñanza”, a su vez se observa que un gran porcentaje de los alumnos del CAP (curso que pretende capacitarles para la enseñanza) aspira a dedicarse a la enseñanza (ver figura 3).



- | | |
|------------------------------|--|
| 0 = ns/otras; | 1 = docencia (opositar); |
| 2 = opositar (funcionario); | 3 = relacionado con su carrera, no docencia; |
| 4 = investigación; | 5 = ampliar estudios; |
| 6 = no relac. con su carrera | |

Figura 3. Análisis de frecuencias. ¿A qué piensa dedicarse cuando termine el CAP?

Descripción de las respuestas de los participantes. Utilidad de los estudios cursados.

Otra cuestión de interés en este estudio era averiguar qué pensaban los participantes de la utilidad, que para el ejercicio docente, habían tenido sus estudios en sus respectivas facultades. Los resultados se muestran en la figura 4.

Los participantes son bastante realistas, la gran mayoría de ellos (84.9) piensa que la utilidad de los estudios cursados va a ser como mucho un 30 %. Se desataca el hecho de que un 34.7 % de los participantes opina que únicamente el 5% de lo que ha estudiado en sus años de facultad le va a servir para ejercer como docente.

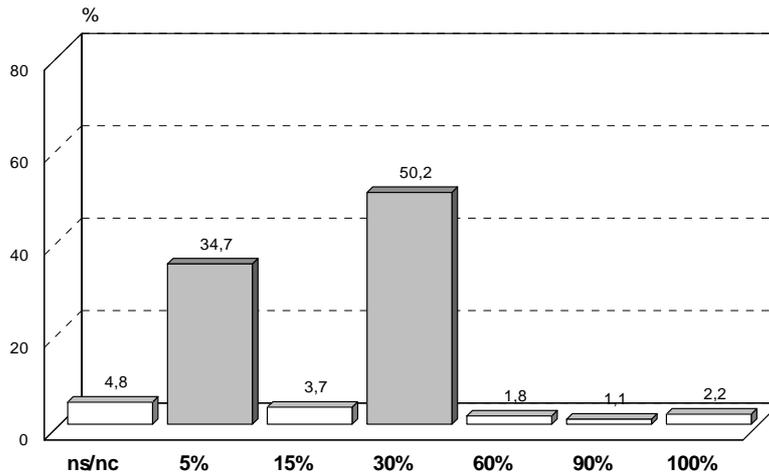
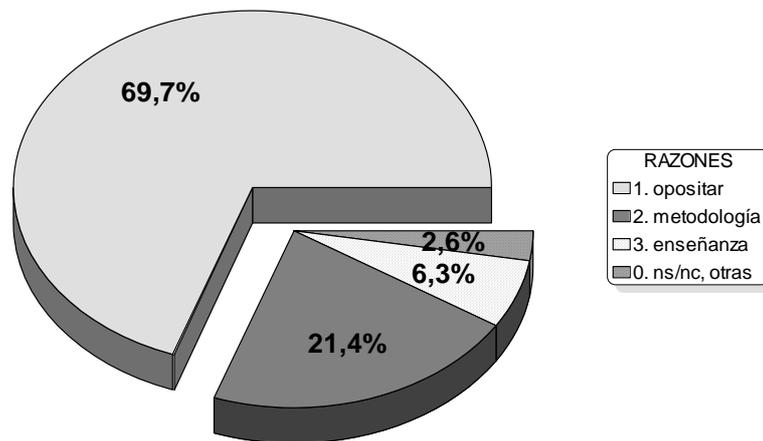


Figura 4. Análisis de frecuencias. ¿Qué porcentaje de lo que usted ha estudiado en su carrera cree que le va a ser de utilidad?

Descripción de las respuestas de los participantes. Motivación hacia el CAP.

Pudimos agrupar las respuestas de los participantes en cuatro categorías (figura 5):

- 0 = ns/nc, otras
- 1 = necesidad para opositar, tener otra opción de trabajo
- 2 = aprender metodología, reciclaje
- 3 = me gusta la enseñanza



- 0 = ns/nc, otras;
- 1 = necesidad para opositar, tener otra opción de trabajo;
- 2 = aprender metodología, reciclaje;
- 3 = me gusta la enseñanza

Figura 5. Análisis de frecuencias. ¿Cuáles son las razones por las que usted realiza el CAP?

Las respuestas obtenidas muestran que la mayoría de los participantes dice realizar el

CAP por necesidad para opositar o como medio para tener otra opción de trabajo. Casi el 70% (69.7) de los participantes tiene este “estímulo” como principal a la hora de haberse decidido a realizar el CAP.

Otra cuestión que se plantea a los participantes en este estudio fue que expresaran cuáles eran sus expectativas en relación al CAP (figura 6). Las respuestas se agruparon en tres categorías:

0 = ns/nc

1 = metodología, reciclaje, transmitir conocimientos

2 = psicología del alumno, afrontar problemas con el alumnado

3 = otras (ampliar expectativas personales, cómo está la enseñanza, ...)

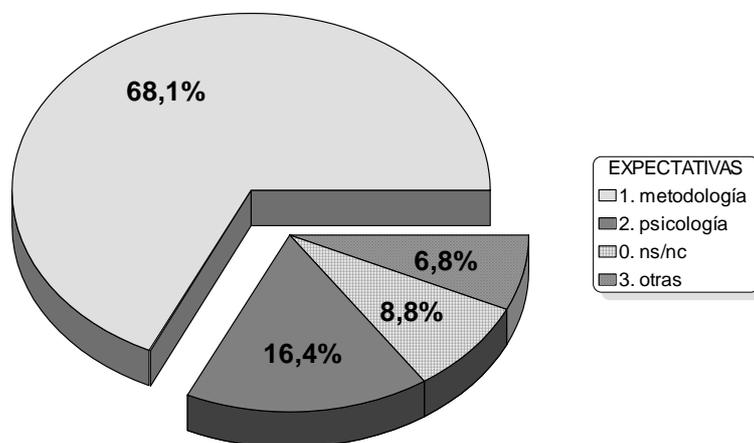


Figura 6. Análisis de frecuencias. ¿Qué cree usted que va a aprender en el CAP?

La mayoría de las respuestas van en la línea de “obtener recursos” para transmitir conocimientos, y ya a mucha distancia los participantes dan respuestas del tipo “entender al adolescente”.

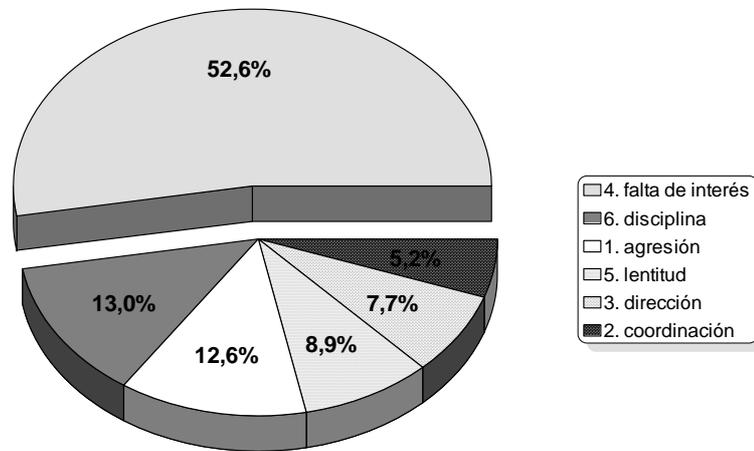
Descripción de las respuestas de los participantes. Problemática percibida en la educación.

Se solicitó a los 265 participantes que manifestasen cuáles eran sus principales preocupaciones con respecto al ejercicio de la profesión docente. Para ello se ofrecieron siete alternativas y se pidió que señalaran las tres, que a su juicio, consideraban más preocupantes. Las alternativas son las que siguen, ver las respuestas en la figura 7.

- 1 = agresiones entre alumnos
- 2 = coordinación entre el profesorado
- 3 = existencia de un equipo directivo competente
- 4 = falta de interés en el alumnado hacia la materia
- 5 = problemas de aprendizaje (alumnos lentos en el aprendizaje)
- 6 = problemas de indisciplina
- 0 = otras, ¿cuáles?

Ningún participante señaló alguna otra alternativa en la categoría “0”.

En el estudio de la frecuencia de la razón más importante expresada por los participantes se encontró los siguientes porcentajes (figura 7).



- 1 = agresiones entre alumnos;
- 2 = coordinación entre el profesorado;
- 3 = existencia de un equipo directivo competente;
- 4 = falta de interés en el alumnado hacia la materia;
- 5 = problemas de aprendizaje (alumnos lentos en el aprendizaje);
- 6 = problemas de indisciplina

Figura 7. Análisis de frecuencias. ¿Qué es lo que más le preocupa en el desempeño de la función docente?

Descripción de las respuestas de los participantes. Pensamiento del futuro profesor acerca de sus funciones profesionales futuras.

Los participantes dieron diferentes respuestas:

- 1. favorecer el interés del alumno por adquirir conocimientos
- 2. docencia, enseñar, transmitir conocimientos, etc.
- 3. orientación y tutoría
- 4. enseñar a los que estén interesados en hacerlo
- 5. mantener la disciplina
- 6. enseñar conocimientos mínimos

7. formación del alumno como persona, educar, etc.,
8. intentar que ...
9. ns/nc

Estas respuestas se recodifican en tres categorías: ns/nc, académico, y educativo (figura 8):

- variable “académico”: nos referimos a todas aquellas respuestas que tienen que ver con docencia, enseñar, transmisión de conocimientos, preparación para estudios superiores, enseñar a los que estén interesados en hacerlo, mantener la disciplina, enseñar conocimientos mínimos, etc.
- variable “educativo”: en esta variable se agrupan las respuestas relacionadas con la orientación y tutoría del alumnado: favorecer el interés del alumno por adquirir conocimientos, orientación y tutoría, formación del alumno como persona, etc.

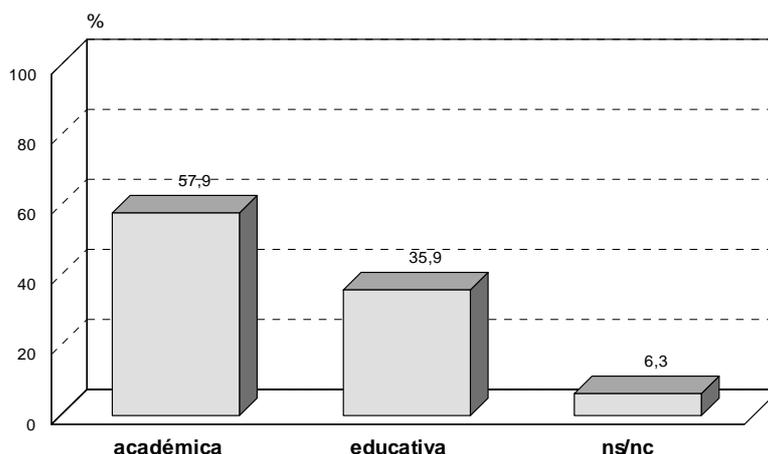


Figura 8. Análisis de frecuencias. ¿Cuál es la principal función del profesor de ESO?

Como se observa la mayoría de los participantes opinan que su función en la educación/enseñanza es esencialmente académica, quedando los aspectos educativos en un segundo plano.

Contraste de la 1ª hipótesis: tipo de estudios

Solamente se han encontrado resultados estadísticamente significativos para las hipótesis siguientes:

- a) Entre los participantes no existen diferencias relacionadas con el tipo de estudios en cuanto a los motivos que les impulsaron para comenzar su carrera.

- b) Entre los participantes no existen diferencias relacionadas con el tipo de estudios en cuanto a las expectativas de trabajo.

En ambos casos rechazamos la hipótesis nula: sí existen diferencias en función del tipo de estudios elegido.

Con respecto a la primera de las hipótesis (A) puede observarse (tabla 1):

- que los participantes de ciencias le dan mayor importancia a las posibilidades de trabajo que los de letras,
- que los participantes de letras eligen su carrera en un porcentaje muy superior a los de ciencias por “hacer algo”
- los participantes de letras eligen su carrera en un tanto por cien algo superior a los de ciencias por “interés hacia las materias de la carrera”.

Tabla 1. Resultados del análisis de tablas de contingencia. Razones por las que empezó su carrera * tipo de estudios.

		Valor	Sig.	
Nominal por nominal	Phi	,292	,000	
	V de Cramer	,292	,000	
	Coefficiente de contingencia	,280	,000	
	Chi-cuadrado de Pearson (gl = 4)	23,059	,000	
	Razón de verosimilitud (gl = 4)	25,570	,000	
Nº de casos válidos		265		
Tabla de contingencia		carr rec		
		ciencias	Letras	
Motivación	interés por las materias de la carrera (%)	47.4	52.6	100
	posibilidades de trabajo (%)	92.8	7.1	100
	la que menos me desagradaba, por estudiar algo (%)	34.7	65.2	100

Por lo que se refiere a la segunda de las hipótesis (B) vemos que (tabla 2):

- los participantes de letras pretenden opositar para ejercer como docentes en un número considerablemente mayor que los de ciencias,
- los participantes de ciencias pretenden, en mucha mayor medida que los de letras, no dedicarse a la docencia.

Tabla 2. Resultados del análisis de tablas de contingencia. ¿A qué piensa dedicarse cuando termine el CAP? * tipo de estudios.

		Valor	Sig.
Nominal por nominal	Phi	,401	,000
	V de Cramer	,401	,000
	Coefficiente de contingencia	,372	,000
	Chi-cuadrado de Pearson (gl = 6)	42,845	,000
	Razón de verosimilitud (gl = 6)	18,154	,000
Tabla de contingencia		Carr rec	
		ciencias	letras
Ded1	docencia (opositar) (%)	27.7	72.3
	Relacionado con su carrera, no docencia	68.4	31.6
			Total
			100
			100

Tanto en la primera hipótesis como en la segunda, la prueba de Pearson indica que la relación observada no es espúrea sino que es una relación genuina generalizable al conjunto de la población (Rodríguez y Mora, 2001).

Contraste de la 2ª hipótesis: modelo explicativo

Se intenta establecer un modelo explicativo de las “preocupaciones docentes” del futuro profesor de secundaria. Es decir, se pretende estudiar la relación entre una variable dependiente (num1: preocupación más importante en el desempeño de la función docente) y un conjunto de variables independientes que son todas las que se han utilizado en esta investigación.

Se utilizan dos procedimientos:

- modelo loglineal, similar al análisis de regresión pero para variables cualitativas, concretamente se utiliza un modelo loglineal saturado debido a que contiene todos los efectos posibles (Gondar Nores, 2003), y
- regresión logística multinomial, mediante este procedimiento se puede obtener una función lineal de las VIs que permita clasificar a los participantes en los grupos establecidos por los valores de la VD.

No se estableció ningún tipo de modelo por lo que no se ofrecen los datos obtenidos.

Contraste de la 3ª hipótesis: función del profesor

Se asume la hipótesis nula. Los futuros profesores piensan mayoritariamente que su función será fundamentalmente académica y esto con independencia del género [$\chi^2(2) = 2,269$; $p = 0,33$] y del tipo de estudios cursados [$\chi^2(2) = 2,166$; $p = 0,34$].

Conclusiones

La conclusión más importante de este trabajo es que el alumnado del CAP en general, y, en particular, aquellos alumnos que pretenden dedicarse a la enseñanza, entienden la profesión docente como una actividad que esencialmente consiste en la transmisión de datos. Unos –los profesores– actúan como transmisores de información, y otros –los alumnos– como receptores de ella. Este tipo de pensamiento, que puede entender como actitud, podría ser una de las causas principales del “malestar” que existe en los IES (Institutos de Educación Secundaria) tanto en los profesores como en los alumnos.

Por otra parte la inmensa mayoría de los participantes eligieron su carrera por razones distintas al ejercicio docente, que sólo un 1.1 % hizo esta selección, lo que contrasta con el porcentaje de participantes que dice que sí se va a dedicar a la enseñanza (un 35% en primera opción y más del 70% como una posibilidad), ¿será tal vez debido a que no encuentran nada mejor? También se observa un elevado porcentaje (11%) de sujetos que expresa que comenzó su carrera sin ningún interés hacia ella.

Con respecto a la utilidad de los estudios cursados para ejercer como docente, los participantes son bastante realistas, el 85% de ellos piensa que sólo le va a servir un 30% o menos de los conocimientos adquiridos en sus respectivas facultades. Sí es cierto que los que opinan que la utilidad va a ser superior, son los participantes que han cursado estudios que les encaminan a la docencia en formación profesional (enfermería, por ejemplo).

En lo relativo a las razones por las que realizan el CAP, las respuestas van en la línea de “por obligación”, lo que indica la escasa importancia que le otorgan. Por otra parte las respuestas que los alumnos dan acerca de las expectativas que tienen hacia lo que van a aprender en el CAP, indica que pretenden adquirir métodos de trabajo que les permitan transmitir conocimientos.

En relación a la problemática que les es más preocupante en el ejercicio de la profesión docente, la respuesta más habitual es “la falta de interés de los alumnos” seguida, a mucha distancia, por la “disciplina” o las “agresiones entre alumnos”; la organización docente suscita escasa preocupación entre los participantes en esta investigación. No se ha encontrado nada que permita afirmar que los sujetos difieren en determinadas características según que sus preocupaciones vayan en un sentido u otro.

Por último, los estudiantes del CAP piensan mayoritariamente que su futura función como docentes será “académica” entendida como una función propedéutica y transmisora de conocimientos.

Este tipo de pensamiento origina un tipo de modelo educativo que se caracteriza (Zabala, 1999) por las notas siguientes (entre otras):

- propedéutico, selectivo, de preparación para la Universidad,
- profesor aplicador de lo que se tiene que enseñar (que ya viene explicitado en el libro de texto: contenidos, programación, tiempos y evaluación),
- profesor uniformador, mediante la transmisión de conocimientos, los mismos, a todos los alumnos,

Este modelo puede tener, y de hecho tiene, consecuencias muy negativas ya que está fomentando en el alumnado apático actitudes de sumisión y dependencia, y en el alumnado “inquieto” actitudes de resistencia y rebeldía, lo que lógicamente origina un clima conflictivo en el aula. El trabajo creativo brilla por su ausencia.

Lógicamente la intervención a realizar, para cambiar o intentar cambiar este tipo de pensamiento, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado (Lucas, 2007), debe incidir en que el docente entienda la educación como formación integral de la persona. Y no sólo de aquellos aspectos que “sirven” para llegar a la Universidad (en todos los aspectos). Al profesor como profesor educador, ya que no puede ser sólo un profesor de materia, sino que ha de ser también educador porque la educación no pertenece en exclusiva a los alumnos que van a seguir estudios superiores (no va a dedicarse únicamente a los alumnos “universitarios”). Ello supone que el profesor debe implicarse en una labor estratégica para determinar lo que cada uno de sus alumnos necesita con el fin de atender a la diversidad que se da en el aula (Zabala, 1999).

Este tipo de pensamiento fomenta la creatividad y la participación de los alumnos, de todos los alumnos, la motivación intrínseca al trabajo escolar y la cooperación entre iguales, por tanto los alumnos tienen que prestar atención a las relaciones interpersonales.

Visto lo anterior, debe tomarse muy en cuenta este tipo de pensamiento en el ejercicio de la labor orientadora efectuada por los profesionales de los departamentos de orientación (DO) de los IES. El hecho de que el pensamiento que origina el modelo educativo, que puede llamarse “propedéutico”, sea el predominante en nuestros IES origina que el profesorado promueva en sus clases, como decíamos al principio, la utilización de habilidades que sirvan a sus alumnos para superar las distintas materias del currículo, mientras que el resto de factores que conforman la personalidad del alumno se dejan de lado.

Sin embargo los principales problemas por los que el profesorado solicita ayuda a los

DO son la falta de interés del alumnado, problemas de conducta, excesivo número de suspensos, etc. Evidentemente un tipo de enseñanza en la que el profesor se limita a repetir el modelo de enseñanza “universitario” ante alumnos que no solamente no son universitarios sino que la mayoría de ellos no pretende acceder a la Universidad, no puede generar otra cosa que aburrimiento en la mayoría del alumnado, y ese aburrimiento se traduce en desinterés, conductas disruptivas, huidas de clase y demás problemáticas.

Evidentemente desde los DOs y desde los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs) se debe fomentar un modelo de enseñanza fundamentado en la formación integral de la persona, no es tarea fácil ya que el profesorado de ESO es bastante reacio a los cambios, y muchas veces con razón, pero hay que hacerlo, en caso contrario la problemática existente en los IES no cesará de aumentar. Al perseguir la formación integral del alumno, la educación incide en los aspectos académicos y también en los aspectos relacionales que deben desarrollarse de forma intencional. Así, utilizando metodologías que fomenten estos aspectos (por ejemplo, técnicas de aprendizaje cooperativo) conseguiremos fomentar la participación de los alumnos en la dinámica de la clase, con lo que estaremos desarrollando habilidades de relación interpersonal.

Por lo que se refiere a la formación inicial del profesorado, especialmente de Educación Secundaria, no se puede finalizar este trabajo sin hacer al menos una reflexión acerca del CAP. El Curso de Aptitud Pedagógica debe dejar de ser un cursillo de “especialización” de unas 200 horas que se hace una vez terminada la carrera y por obligación, o para engrosar el currículo, pero que su utilidad es poca o nula (dicho por los propios alumnos del CAP).

Si en el plan de estudios de una licenciatura no existen materias relacionadas con la enseñanza, incluso en carreras que no tienen otra salida profesional, y el CAP no parece que capacite para ella, ¿de qué manera aprenden los docentes a ejercer su profesión? ¿por ensayo y error? No debemos olvidar que un licenciado en Biológicas, por ejemplo, ha cursado sus estudios para ser biólogo pero no para ser profesor en un IES, y nadie le ha capacitado para ello.

Referencias

- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. en inglés: 1983).
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós (1ª ed. en inglés: 1993).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional* (27ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (Eds.) (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gondar Nores, J.E. (2003). *Técnicas estadísticas con SPSS:G*. Madrid: Data Mining Institute, S.L.
- Lizasoain, L, y Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS versión 11*. Madrid: Thomson.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de Competencias desde la Enseñanza Universitaria (Armonización con la educación secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 125-158. (www.investigacion-psicopedagogica.org/revista)
- Norusis, M.J. (1990). *Manual of SPSS/PC+*. Michigan: SPSS Inc.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 159-178. (www.investigacion-psicopedagogica.org/revista)
- Rivas Martínez, F., Rocabert, E., y López, M.L. (2000). *SAVI-2000*. Valencia: Servicio de Asesoramiento Vocacional y Educativo, S.L.
- Rodríguez Jaume, M.J. y Mora Catalá, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: PUA.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9 (2), pp. 185-211.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence applied*. San Diego, CA: Harcourt.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R.J. (2002). Beyond g: The theory of successful intelligence. En E.L. Grigorenko y Sternberg, R.J. (eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* 447-479. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (2003a). Teaching for successful intelligence: Principles, practices, and outcomes. *Educational and Child Psychology*, 20 (2), 6-18.
- Sternberg, R.J. (2003b). *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*. Barcelona: Ares y Mares.
- Sternberg, R.J. (2004). Culture and Intelligence. *American Psychologist*, 59 (5), pp. 325-338.
- Sternberg, R.J. (2005). The Importance of Converging Operations in the Study of Human Intelligence. *Cortex*, 41 (2), pp. 243-244.
- Zabala, A. (1999). Proceso histórico y personal: de profesor de materia a educador-tutor. En P. Arnaiz y J. Riart (Eds.), *La tutoría: de la reflexión a la práctica* (pp. 33-48). Barcelona: EUB.