

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE CIENCIAS. AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

SOLÍS RAMÍREZ, EMILIO<sup>1</sup>, LUNA PÉREZ, MANUEL<sup>1</sup> y RIVERO GARCÍA, ANA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centro de Profesorado de Sevilla

<sup>2</sup> Departamento Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla

### INTRODUCCIÓN

Casi con seguridad la mayoría de las personas relacionadas con la educación estarían de acuerdo en afirmar que ser profesor de Enseñanza Secundaria en los tiempos que corren es algo tremendamente complicado y complejo. Igualmente, sería fácil conseguir un consenso semejante acerca de la importancia de la formación inicial de un profesorado que se va a enfrentar a tan ardua labor. Sin embargo, en la realidad nos encontramos con que no parece existir un gran interés ni una excesiva preocupación en preparar a estos profesionales, como demuestra la situación de bloqueo político y administrativo en que se encuentra actualmente la formación inicial del profesorado de Secundaria.

Los autores de este trabajo participamos en ésta como profesores de Didáctica Específica en los cursos para la obtención del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) impartido por el ICE de la Universidad de Sevilla y compartimos una gran preocupación por la escasa influencia que tiene tal formación en la práctica educativa del profesorado, puesta de manifiesto por numerosas investigaciones (Pérez y Gimeno, 1992; Esteve, 1997; Solís, 1998; Solís y Luna, 1999).

Esta preocupación nos ha llevado a intentar intervenir más activamente en el desarrollo profesional de los profesores de Secundaria, en este caso proponiendo y participando en un curso de formación dirigido al profesorado recién incorporado a su actividad docente, en el ámbito del cual se desarrolla la investigación a la que aludimos en esta comunicación. Tomando como referencia de saber profesional a Porlán y Rivero (1998), la finalidad de esta investigación la podemos enunciar como:

Analizar los obstáculos y dificultades que presentan los profesores/as noveles en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentran inmersos, a un modelo de referencia –constructivista e investigativo–, en el que situamos nuestro marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

### DESARROLLO

Los datos que se presentan están referidos a una muestra de 16 sujetos (7 de Biología-Geología y 9 de Física-Química). Como característica común se trata de profesores/as en prácticas, con meses o un año de experiencia. En general los datos y las conclusiones estarán referidos al total de la muestra y solamente en aquellos aspectos que presenten diferencias significativas, se resaltarán. Las fuentes utilizadas en este primer avance de datos han sido las respuestas dadas por los profesores a dos cuestionarios distintos, de las que presentamos un resumen a continuación:

#### Cuestionario de expectativas:

**Item 1. ¿Por qué te has inscrito en el curso?.** El 86,7 % responde que por adquirir información, técnicas e instrumentos para solventar la práctica docente.

**Item 2. Indica dos aspectos fundamentales, desde tu punto de vista, que deban trabajarse en este curso, que sean útiles para ti.** El 73,4 % responde Convivencia y disciplina. El 40 % indica la atención a la diversidad.

**Item 4. Recoge los aspectos más positivos que has encontrado en tu experiencia docente, tanto en el aula como en el Centro.** El 86,7 % hace referencia a las relaciones con los alumnos. El 26,7 % responde que el trato con los compañeros/as.

**Item 5. Relaciona aquellas dificultades de tu quehacer docente que más te preocupan dentro y fuera del aula.** El 60 % responde a la disciplina y el 60% a la motivación de los alumnos/as.

#### Cuestionario de contexto.

**Carga lectiva.** El 68,75% tiene su carga lectiva exclusivamente en Educación Secundaria Obligatoria.

**Asignaturas que imparten.** Sólo asignaturas de su ámbito: 37,5%. Con asignaturas afines: 62,5%.

**Diversidad de asignaturas.** El 56,3% imparte 4 ó 5 asignaturas diferentes. En el otro extremo el 12,5 % solamente imparten dos asignaturas.

**Características y dinámica de trabajo del Departamento.** El 87,5% se encuentra en Departamentos de 3 a 6 miembros. El 81,3 % relata que se reúnen cada 7 ó 15 días, con un buen clima y para tratar aspectos fundamentalmente organizativos.

**Materiales empleados en el trabajo con sus grupos.** En las asignaturas de carácter obligatorio todos utilizan

el libro de texto (El 56.3% sólo el libro y el resto lo acompaña de algún material complementario). En las optativas el 100 % no utiliza el libro de texto y en las afines existe mayor diversidad.

**Grado de satisfacción con los grupos de clase.** El 43.8% se encuentra en un nivel de satisfacción de muy bajo a medio. El 31.2% entre medio y muy alto y el 25% entre los dos extremos. Puede ser significativo que entre los de BG un 57 % tienen un nivel de satisfacción entre muy bajo y medio, mientras que en FQ el reparto es equitativo entre los tres bloques.

**Problemas concretos de aula.** El 87.5% la disciplina, 56.3% la falta de interés del alumnado, el 43.8% atención a la diversidad y alumnos/as con NEE, el 37.5% la falta de recursos y el 31.2% la falta de base del alumnado.

**Planificación del trabajo de aula (Decisiones sobre los contenidos).** El 50% la realiza a partir de la programación del Departamento y/o el libro de texto. El 31.2% no contesta esta cuestión. El resto utiliza otras fuentes (nivel de dificultad de los contenidos, nivel del alumnado, ideas previas,...). En lo referente a si estas decisiones las toman solos/as o en colaboración con el Departamento, el 62.5% lo hacen solos/as (en el caso de BG este porcentaje sube al 85.7%) y el 25% con el Departamento.

**Secuencia tipo de tareas de una sesión de clase.** Por parte del profesor/a, la secuencia utilizada por la práctica totalidad es: Explicar-Proponer actividades a los alumnos/as-Aclarar dudas-Corregir las actividades. En el caso de las que proponen a los alumnos/as: Atienden a las explicaciones y realizan actividades (el 12.5 % relacionadas con trabajos prácticos de laboratorio).

**Evaluación.** Todos/as utilizan el examen como instrumento de evaluación. Además la gran mayoría diversifica sus instrumentos de evaluación y utiliza otras fuentes.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de este avance, las podríamos agrupar en tres vertientes:

**Expectativas ante el curso:** Este profesorado se encuentra necesitado de instrumentos y recursos que le ayuden en su práctica cotidiana. Esta necesidad se centra en aspectos como: convivencia y disciplina, motivación del alumnado y atención a la diversidad.

**Contexto Educativo:** Dentro del contexto educativo podemos diferenciar dos aspectos. De una parte se observa que en una mayoría de los Centros de destino, se asigna a este profesorado una carga lectiva mayoritariamente en Educación Secundaria (aunque en los casos de Centros con ESO y ESPO, un 40 % también imparte algún curso de Bachillerato). En cuanto a los niveles y asignaturas nos encontramos con los dos extremos, 4 ó 5 asignaturas, o bien niveles distintos y una asignatura o nivel único, así como una gran abundancia en la impartición de asignaturas afines. Podemos concluir que en la incorporación de este profesorado a los Centros se prima la idea de antigüedad en los Departamentos como elemento regulador de la distribución de horarios y materias. Esta conclusión está avalada por las manifestaciones expresadas por ellos mismos en la primera sesión de trabajo y recogidas en el diario de la misma. En relación con el trabajo en el Departamento, se observa una deficiente propuesta de trabajo colaborativo excepto en aquellos aspectos relacionados con la organización. Un corolario de esta conclusión es que un amplio porcentaje destacan como más positivo las relaciones con el alumnado que con el resto del profesorado.

**Concepciones, creencias y práctica educativa:** Del análisis de los datos que poseemos creemos que existe una contradicción al menos aparente, entre aquellos aspectos más ligados a su práctica educativa (toma de decisiones, materiales y recursos, metodología), que parecen coincidir con una tendencia más tradicional, y las creencias expresadas en un tercer cuestionario (*Cuestionario sobre Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado*, tomado de Porlán R. 1987.Tesis Doctoral), que apuntan a tendencias más innovadoras. Quizás existe un aspecto, que es el relacionado con la evaluación, en que esta contradicción es menor.

## BIBLIOGRAFÍA

- ESTEVE, J.M. (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de Cualificación Pedagógica. Ariel Educación. Madrid.
- 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*, nº 7, pp. 51-73.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada Editoras. Sevilla
- 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* nº 39. pp. 97-110.

Este trabajo es resultado parcial del 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)