

## **LAS CONCEPCIONES Y LOS PROBLEMAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO "NOVEL" DE SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA.**

**Emilio Solís Ramírez**

**Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales.**

**Manuel Luna Pérez**

**Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales.**

**Ana Rivero García**

**Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales.**

### **RESUMEN:**

La formación inicial del profesorado de Secundaria sigue siendo hoy una asignatura pendiente en nuestro país. Esto hace que los profesores que acceden a la profesión docente -profesores principiantes- y se incorporan a esta nueva etapa (sobre todo en el caso de que lo hagan en la Educación Secundaria Obligatoria) se vean desbordados por unos problemas para los que no han desarrollado recursos profesionales apropiados, pues sus ideas sobre la enseñanza no son muy diferentes a las del conocimiento cotidiano más generalizado. Estas ideas y problemas son los que se analizan en este artículo, a partir de las declaraciones de los profesores que están participando en un curso de formación dirigido a los profesores noveles en el área de ciencias y organizado por el CEP de Sevilla.

### **ABSTRACT:**

The initial training of secondary professorship is still nowadays a pending matter in our country. It makes teachers that accedes to the teaching profession (beginner teachers) and are incorporated to this new stage (above all those in Obligatory Secondary Education), to be exceeded by some problems for which they have not developed appropriate professional resources, because their ideas about teaching are not very different from those of the more generalized and daily knowledge. These ideas and problems are analyzed in this paper, starting from the declarations of teachers participating in a course approached to the beginner teachers in the area of science and organized by CEP in Seville.

### **INTRODUCCIÓN.**

Es casi una obviedad afirmar que ser profesor/a de Enseñanza Secundaria en los tiempos que corren es algo bastante complicado y complejo. Desde la perspectiva de esta afirmación, consideramos que una adecuada formación inicial juega un papel muy importante en la formación del profesorado. Sin embargo, en la realidad nos encontramos con que no existe un gran interés ni una excesiva preocupación en preparar a los futuros docentes para lo que se sabe que va ser un trabajo difícil.

La formación inicial del profesorado de Secundaria en nuestro país sigue 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 ha sido modificada en la Comunidad Autónoma de Andalucía por Orden de la Consejería de Educación de 11 de diciembre de 1985. Esta modificación tenía como finalidad, en nuestra opinión, adaptar el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) a la realidad y a las posibilidades de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). En la práctica dichas modificaciones se tradujeron en una reducción del número de horas de duración del curso.

Esta formación inicial está contemplada como un proceso que se realiza una vez concluida la formación académica universitaria en la especialidad correspondiente. La estructura actual de los cursos para la obtención del CAP, organizados por los ICE de las Universidades, ha generado una serie de dificultades en su aplicación que han desembocado en un descontento generalizado hacia esta modalidad de formación.

Conscientes de esta situación, algunas universidades comenzaron a modificar la estructura de los cursos, por ejemplo el ICE de la Universidad de Sevilla, y otras optaron por adelantarse a la implantación del nuevo modelo previsto mediante la realización de experiencias piloto (Brincones, 1994), como la Universidad de Cádiz. El planteamiento básico propuesto pasa por reforzar el peso específico que las Didácticas Especiales tienen en este proceso de formación, así como potenciar la fase de las prácticas. Asimismo se han realizado propuestas de otro tipo, que en nuestra opinión son válidas, en las que se incluye dentro de los estudios universitarios una opción para la modalidad de Especialidad Docente (Furió et. al, 1992). Se trataría de una modalidad más, en correspondencia con el resto de las especialidades, a cursar en un Segundo Ciclo y que trataría así de no forzar una elección prematura para los estudiantes universitarios que piensen dedicarse a la enseñanza de una materia en concreto.

Esta posibilidad no ha sido recogida por la Administración Educativa pertinente, que publicó en su momento un Decreto para la regulación del título profesional de especialización didáctica (B.O.E. de 9 de noviembre de 1995) que ha derivado, por falta de aplicación generalizada, en que el CAP pueda seguir impartándose hasta el curso 2001-2002. Ésta es la situación actual, a la espera de posibles pronunciamientos de la Administración Educativa a este respecto, con el fin de cumplir con el apartado 2 del artículo 24 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990).

Los autores de este trabajo participamos en la Formación Inicial en Secundaria como profesores y profesora de Didáctica Específica en los cursos para la obtención del CAP, 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. 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, entre otras, que no se detecta ninguna incidencia significativa en el pensamiento de los futuros profesores y profesoras que han seguido el CAP de los distintos ICE. 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 presente 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 de Primaria) o una formación en una disciplina científica concreta (las distintas licenciaturas) en el caso de Secundaria.

La constatación de la escasa influencia de la actual formación inicial y nuestro deseo de mejorar la profesionalidad del profesorado de 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 de Profesorado de Sevilla y dirigido al profesorado recién incorporado a su actividad docente (profesores noveles o principiantes), que se está desarrollando actualmente desde el mes de noviembre. Este curso a su vez se encuentra inmerso en un proyecto de investigación de cuyos primeros datos presentamos un avance en este trabajo.

Según Marcelo (1994), los Programas de Iniciación a la Enseñanza para Profesores Principiantes 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 ellas se citan la formación centrada en la escuela y la formación mediante el asesoramiento de un profesor “mentor” (coach).

El proyecto de investigación al que aludíamos, a su vez, se podría decir que es, utilizando su terminología, como un híbrido entre los programas centrados en la escuela y los programas centrados en el asesoramiento mediante mentores. Esta hibridación obedece, a nuestro entender a dos razones:

- 1) Las propuestas de trabajo se están intentando realizar desde la “realidad” de la práctica de cada uno de los participantes, donde tienen una incidencia manifiesta las situaciones que se den en el aula, Departamento y Centro de trabajo.
- 2) Pretendemos que cada uno de los profesores/as participantes cuente con un profesor de experiencia contrastada que actuará como tutor o mentor del mismo que es un profesor/a externo al Centro, ante la imposibilidad de poder contar para esta función con el profesorado que van a compartir con ellos/as Departamento, Grupos de alumnos/as, etc.

Dentro del marco que acabamos de describir, una de nuestras prioridades es analizar las ideas y los obstáculos o 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 (Porlán y Rivero, 1998; Porlán, 1999; García, 1999), así como valorar qué estrategias, actividades o recursos parecen ser más adecuados para favorecer dicha transición. A algunas de estas ideas y obstáculos haremos referencia en este artículo.

## **EL PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN.**

Como ya hemos comentado, los autores de este artículo estamos participando como formadores en la actual formación inicial de los profesores de Secundaria, en concreto en dos de las Didácticas Especiales (Didáctica de la Biología y la Geología y Didáctica de la Física y la Química). En ese contexto hemos realizado diversos estudios que nos han aportado cierto conocimiento sobre las ideas y obstáculos que suelen manifestar los estudiantes del CAP. Así, en un estudio realizado por uno de los autores de este artículo (Solís, 1998), a partir del análisis del diario de los alumnos/as, nos encontramos manifestaciones como las siguientes:

Respecto al modelo de profesor. “Por tanto y como conclusión lo que debemos hacer cuando seamos profesores (si es que alguna vez lo somos), es seguir haciendo lo que se ha venido haciendo desde siglos”.

Respecto a la formación inicial. Consideran que “no hay número de horas suficientes y hay poca práctica”. La Didáctica Especial mejora la tónica general de los cursos, más de lo esperado “ el curso me ha resultado corto e interesante”. También es evidente que el número de horas dedicados a las prácticas, por otra parte bien valoradas, es escasa.

Respecto a la concepciones de los alumnos/as. Les resulta muy atractivo el trabajar el tema de las ideas previas de los alumnos/as de secundaria “el tema de las ideas previas es bastante interesante, en general”. Admiten lo complicado que es el determinar correctamente dichas ideas. Son conscientes, de dos cuestiones: a) Este trabajo no se suele hacer actualmente en las aulas “Me encanta la clase de hoy. Es muy divertido el test de ideas previas hecho a los alumnos, no obstante, ¿cuántas veces se hace esto en un aula” y b) cuando se trabaja sobre las ideas previas de los alumnos/as de secundaria saben, que a su vez, se está trabajando sobre sus propias ideas previas y sobre sus conocimientos sobre la materia “Estamos haciendo un test para saber cuáles son las ideas previas sobre calor y temperatura, pero realmente lo que estamos haciendo es ver qué ideas tenemos nosotros”.

Respecto a la evaluación. La participación en el tema de la evaluación en principio es escasa, según ellos/ellas por su desconocimiento “a priori” (sic) del mismo, aunque es un asunto que les interesa, tanto la evaluación como la calificación. Reconocen la dificultad que supone la evaluación propuesta, ya que su experiencia es más próxima al examen que a otra cosa. Como muestra bastan las palabras que en clase les sugirió la palabra evaluación: Examen, Calificación, Depresión, Estrés, Suicidio, Clasificación, Falta de tiempo, Control, Septiembre, Recuperación, Obligación, etc.

En otro trabajo que hemos realizado sobre dos grupos del CAP del ICE de la Universidad de Sevilla (Solís y Luna, 1999), analizamos los obstáculos relacionados con distintos ámbitos relevantes en la configuración de un conocimiento profesional sobre la enseñanza: utilización didáctica de las ideas de los alumnos; propuesta de actividades para trabajar con los alumnos/as de Secundaria; contenidos y metodología que se derivan de esa propuesta de actividades y concepción de la evaluación que manejan. El análisis se ha realizado poniendo en relación los datos obtenidos con las hipótesis de progresión propuestas para cada ámbito por distintos autores (monográfico de Cuadernos de Pedagogía, 276). Como conclusiones más relevantes para lo que nos

ocupa, se puede citar:

- Uso didáctico de las ideas de los alumnos.

Mayoritariamente los alumnos/as del CAP se pueden ubicar en el nivel de partida: aprendizaje aditivo “simple” (García Díaz, 1999). A lo largo de las distintas actividades que llevan a cabo no contemplan momentos para explicitar las ideas de los alumnos, y procurar trabajar con ellas a lo largo de las diferentes sesiones; no se puede decir que no las conocen porque han elaborado instrumentos para detectarlas, los han pasado al alumnado y posteriormente los han analizado y han obtenido conclusiones. Pero en el momento en que se ponen a diseñar actividades, la información obtenida sobre las ideas de los alumnos cae en un profundo olvido.

No obstante se encuentran algunos casos en los que parece que predomina el aprendizaje aditivo por sustitución (nivel 2). Diseñan actividades para facilitar la expresión de las ideas de los alumnos y a continuación las intentan sustituir por la verdad científica. Algunos comentarios que hacen en sus informes ilustran esta situación: “Una vez que fueron escuchadas todas las propuestas, se les dio el concepto exacto”, o “Tras preguntar sobre las ideas previas de fecundación, el profesor plasma los conceptos, mediante el uso de una transparencia donde figuran las definiciones”.

- Formulación de contenidos escolares.

Se puede concluir que los alumnos de la muestra se sitúan en el nivel 1: Los contenidos como versión simplificada y enciclopédica de los conceptos disciplinares (Porlán, 1999). Para ellos las diferentes disciplinas son los referentes que marcan el conocimiento escolar; de las mismas se transmiten a los alumnos de Secundaria los conceptos más relevantes de forma simplificada, ignorando los procedimientos y actitudes, tendiendo por tanto al enciclopedismo y potenciando un aprendizaje memorístico de los conceptos.

- Metodología de enseñanza.

En este caso los alumnos del CAP pueden ser ubicados de nuevo en el nivel 1: La metodología se limita a una ordenada y clara exposición con matices de estilo, complementada con el libro de texto (Azcarate Goded, 1999); suelen aplicar una metodología transmisiva en la que se conjuga la explicación con la ilustración. También se encuentran casos que se pueden situar en el nivel 2, y es cuando llevan a cabo metodologías duales del tipo explicación más actividades de aplicación o explicación más actividades de verificación.

A la luz de los datos obtenidos y del análisis de los mismos, Solís y Luna apuntan que el conocimiento profesional de la práctica totalidad del alumnado del CAP en relación con los tópicos antes citados, se ubica en estadios de formulación iniciales, que están alejados de los que serían los deseables o de referencia (Porlán y Rivero 1998). Solamente existe una pequeña minoría de alumnos/as del CAP que, en relación a la utilización de las ideas de los alumnos y a la metodología de enseñanza, se pueden situar en estadios intermedios.

Las concepciones y obstáculos que acabamos de describir para los estudiantes del CAP

son las que, básicamente, esperamos encontrar también en los profesores principiantes a los que hemos dirigido el curso de formación al que aludíamos en la introducción. Como veremos a continuación, realmente nos hemos encontrado con similitudes, y también con la aparición de nuevas concepciones y problemas sentidos muy intensamente por los profesores/as y derivados, en nuestra opinión, de comenzar una difícil profesión para la que están mal preparados.

## **LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.**

Como hemos mencionado anteriormente, la muestra está constituida por profesores principiantes que se encuentran en su primer o segundo año de ejercicio profesional y que voluntariamente han solicitado participar en el curso ofertado por el CEP. En el curso participan en total 45 profesores y profesoras de Matemáticas, Lengua-Literatura, Biología-Geología y Física-Química. En este artículo haremos referencia únicamente a los 7 profesores de Biología-Geología y 10 de Física-Química. En la primera sesión del curso se les presentó, a la vez que éste, el proyecto de investigación que queríamos desarrollar y todos y todas aceptaron participar, aunque no todos han querido hacerlo con el mismo nivel de implicación.

En el desarrollo de la investigación hemos distinguido tres momentos básicos para la obtención de los datos, muy ligados a la realización del curso de formación:

- Inicio del curso. Se exploraron las concepciones del profesorado respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, así como las características generales del centro y del aula de los participantes y sus expectativas acerca del curso. En esta fase se usaron cuestionarios y nuestro diario sobre el desarrollo de las sesiones.
- Durante el curso. Se ha seguido la evolución de las concepciones del profesorado respecto a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias mediante la realización de entrevistas a algunos de los participantes, observación de sus clases, materiales diseñados y experimentados por los profesores y nuestro propio diario.
- Final del curso. Se propondrá de nuevo cumplimentar el INPECIP, se realizarán nuevas entrevistas, se utilizarán los cuestionarios y debates relacionados con la evaluación del curso y, como siempre, nuestro diario.

Los datos que presentamos en el apartado siguiente provienen del inicio del curso, por tanto se han obtenido a partir de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de expectativas. Es un documento que se les entregó el primer día del curso con objeto obtener información acerca de los problemas y dificultades que estaban encontrando en su práctica educativa y, relacionado con ello, qué esperaban de la formación que iban a recibir.
- Cuestionario de contexto. Es un documento en el que se les demanda información referida a las características de su Centro, Departamento, grupos-clases, así como determinados aspectos relacionados con la planificación de su trabajo, utilización de recursos, práctica docente, evaluación, etc.
- INPECIP (Inventario sobre Creencias Pedagógicas y Científicas de los Profesores)

(Porlán, 1989). Se trata de un cuestionario utilizado en anteriores investigaciones y ya validado en ellas. Hace referencia a cuatro categorías distintas (imagen de la ciencia, modelo didáctico, teoría del aprendizaje y metodología de enseñanza) con catorce ítems cada una, acerca de las cuales hay que posicionarse de acuerdo a una escala de 1 a 5 (el 1 implica muy en desacuerdo y el 5 muy de acuerdo).

- Diario de los responsables del curso. Documento en el que, en tono narrativo, los responsables del curso recogemos la descripción de las sesiones del curso y nuestra valoración e impresiones sobre la misma.

## **LOS RESULTADOS OBTENIDOS.**

Los datos que se presentan están referidos a una muestra de 17 sujetos (7 de Biología-Geología y 10 de Física-Química). 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.

### **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 la 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.**

El 37,5% imparte sólo asignaturas de su ámbito. El 62,5% imparte también asignaturas afines.

### **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% solo 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 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, el 56.3% la falta de interés del alumnado, el 43.8% la atención a la diversidad y a lo alumnos/as con necesidades educativas especiales, 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. Las tareas que realizan los alumnos en sus clases son: Atender a las explicaciones y realizar 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 para matizar la nota del anterior.



## **Cuestionario sobre Inventario Creencias Pedagógicas y Científicas del Profesorado.**

### **Modelo didáctico:**

- Los profesores y profesoras deben hacer compatibles las tareas de enseñanza con las de investigación de los procesos que se dan en su clase. Media: 4,4; Desviación típica: 0,56. (Es decir, entre de acuerdo y muy de acuerdo).
- Los alumnos y alumnas no deben intervenir directamente en la programación y evaluación de la actividad de su clase. Media: 2,4; Desviación típica: 0,94. (Es decir, entre en desacuerdo e indiferente).

### **Imagen de la ciencia.**

- Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad. Media: 2,27; Desviación típica: 0,76. (Es decir, entre en desacuerdo e indiferente).
- En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador. Media: 4,67; Desviación típica: 0,45. (Es decir, entre de acuerdo y muy de acuerdo).

### **Aprendizaje científico.**

- Un aprendizaje será significativo cuando el alumno/alumna sea capaz de aplicarlo a situaciones diferentes. Media: 4,67; Desviación típica: 0,45. (Es decir, entre de acuerdo y muy de acuerdo).
- Los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elaborar espontáneamente, por ellos mismos, concepciones acerca del mundo natural y social que les rodea. Media: 1,74; Desviación típica: 0,69. (Es decir, entre en desacuerdo y muy en desacuerdo).

### **Metodología del profesor.**

- Los métodos de enseñanza basados en la investigación del alumno/alumna no provocan el aprendizaje de contenidos concretos. Media: 1,94; Desviación típica: 0,63. (Es decir, entre en desacuerdo y muy en desacuerdo).
- En la clase es conveniente que los alumnos / alumnas trabajen formando equipos. Media: 4; Desviación típica: 0,43. (Es decir, de acuerdo).

## **COMENTARIOS Y CONCLUSIONES.**

Las conclusiones de este avance y algunos comentarios extraídos de entrevistas semiestructuradas realizadas a algunos/as de los asistentes y de las grabaciones de vídeo de sesiones de trabajo, los podríamos agrupar en tres vertientes:

Expectativas e interés 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. Un dato relevante del interés que han mantenido los asistentes al curso desde su inicio en noviembre del 2000 hasta su finalización en junio del 2001 (la duración total del curso ha sido de 100 horas de las cuales 70 eran presenciales), ha sido el escaso número de bajas producidas. En concreto solamente se ha originado una baja y por razones de enfermedad en el área de Biología-Geología. Si comparamos este dato con los correspondientes a acciones formación permanente, incluso con menor número de horas, el porcentaje de bajas se sitúa en torno al 20 %.

En lo que se refiere al grado en el que se están cumpliendo sus expectativas ante el curso, resulta ilustrativo el comentario expresado por una profesora en una entrevista realizada a mediados de marzo de 2001: <<“(La impresión acerca del curso) Buena, porque me está sirviendo, estoy aprendiendo y me estoy implicando, porque, por ejemplo, en lo que estamos ahora, en llevar a la práctica lo que es la atención a la diversidad, veo que estoy aprendiendo en manejo y bibliografía, por ejemplo, en cosas que hago mal, me doy cuenta cuando las estoy haciendo, y también con vosotros, sabes, los comentarios que me hacéis el tema de los exámenes, por ejemplo. Que si eres tú sola la que estás, y eres tú contigo misma, ¿no?”>>

### **Contexto Educativo: Dentro del contexto educativo podemos diferenciar varios 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 Bachillerato y/o Ciclos Formativos), un 40 % también imparte algún curso de Bachillerato). Una consecuencia de esto es que la mayoría son nombrados tutores/as de educación Secundaria, cuando su experiencia es inexistente. Un ejemplo de las dificultades que se les presentan a este profesorado en este aspecto, puede ser el siguiente comentario: <<No, tampoco, de hecho, bueno, porque en el departamento de orientación tenemos una reunión con los tutores y la orientadora, entonces más o menos nos informaron, pero realmente ¿cómo llevar una tutoría? hombre, si yo se lo pregunto a la orientadora, pues genial, ¿no?, pero de pronto, ah, es que hay que pasar la falta a los padres, pero es obligatorio pasarlo, o no se pasa, o se pasa con el boletín. Detalles así que se te pueden pasar mucho, y más cuando tienes alumnos con una tutoría conflictiva, entonces pues ha sido una detrás de otra, por eso lo he ido aprendiendo.>>

- En cuanto a los niveles y asignaturas nos encontramos con los dos extremos, 4 ó 5 asignaturas diferentes, o bien niveles distintos y una asignatura o nivel único (un profesor imparte clases a 7 grupos de 3º de ESO de Física y Química), así como una gran abundancia 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, así como en las entrevistas realizadas. Como muestra: <<(…) entonces tuve un pequeño enfrentamiento con una compañera del departamento, porque yo le pedí un favor, para que me dejara tener dos 3º de E.S.O., en lugar de eso me habían puesto matemáticas en primer ciclo, un jaleo, entonces me dijo que no, esa fue mi primera impresión y me quedé, digo "ofú", vaya compañerismo, la

primera vez que te encuentras con una situación de esta, que tu le cuentas que eres nueva, que estás asustada, y te responda sí, pues yo ya he pasado por eso, ya he tenido que pasar muchos años con cosas que no he querido y ahora te toca a ti.(...)>>

- 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.

- Finalmente y en relación con el contexto de trabajo, cabe señalar las referencias que se realizan sobre la acogida que se da en algunos cosas al profesorado que se incorpora por primera vez a un Centro. En las sesiones de trabajo este profesorado ha indicado lo importante que puede ser el recibir y una información lo más detallada posible acerca del funcionamiento y la organización interna del Centro que les es prácticamente desconocida. Como referencias contrapuestas pero complementarias podríamos exponer esta: << Hombre, que alguien me hubiese dicho, mira, tú llegas y cuéntales tu primer día de instituto y rompe el hielo y empieza a contar anécdotas que estén a su altura, y en vez de eso, no, sino te ves ahí a todo el mundo muy formal con sus carpetitas y diciendo, bueno y ahora yo de qué hablo, de la carrera que he hecho, que no sabes tú a qué nivel ponerte, y nadie te dice nada, ves que todo el mundo se va para su clase, y búscate la vida. Te ves la puerta por la que tienes que entrar. Yo daría un apoyo psicológico para el día de la presentación.>> o esta otra: <<A mí me pareció muy buena la atención que nos dieron, de hecho tuvimos una reunión todos los profesores nuevos que llegamos allí, con el equipo directivo, nos estuvieron comentando más o menos cómo se trabajaba en el centro, cómo eran los alumnos, muchísimas cosas y a mí me pareció bien, ya te digo que es que tuvimos una reunión con el equipo directivo todos y bueno, después, diariamente cualquier cosa que preguntas, te la responden, te dan más información si la pides. Hombre no están preguntándote continuamente, porque además no lo veo lógico, porque no van a estar encima tuya y diciéndote, y como te va, porque a lo mejor eso te intimidaría un poco.>>

### **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 el cuestionario del INPECIP, que apuntan a tendencias más innovadoras. Quizás existe un aspecto, que es el relacionado con la evaluación, en que esta contradicción es menor.

(\*) 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).

(\*\*) Emilio Solís Ramírez y Manuel Luna Pérez, Centro de Profesorado de Sevilla.  
E-mail: [esr12233@averroes.cica.es](mailto:esr12233@averroes.cica.es)

(\*\*\*) Ana Rivero García. Departamento Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

**AZCÁRATE GODED, P.** (1999) *Metodología de enseñanza. Cuadernos de Pedagogía n° 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, n° 35, pp. 63-75..*

**BRINCONES, I.** (1994) *Nuevos modelos formativos para el profesorado de Secundaria. La experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid. Alambique, n° 2, pp. 93-101..*

**FURIÓ y otros** (1992) *La formación del profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas especiales. Investigación en la Escuela, n° 16. pp 7-21..*

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

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

**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, n° 7, pp. 51-73..*

**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 n° 276. Pp. 65-70.*

**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 n° 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 n° 39. pp..*

**VARIOS** (1996) *LODE, LOGSE y LOPEGCE. Delegación de Educación. Sevilla..*