

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

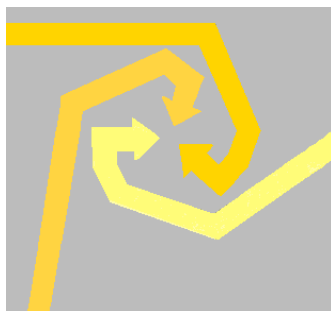
Revistas



Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 4(1) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1),
(2001)**

Una perspectiva integradora de los contenidos de formación inicial del profesorado de educación primaria desde la óptica de la didáctica de las ciencias

Hernández Abenza, Luis
Universidad de Murcia**Resumen:**

En este trabajo se plantea una propuesta metodológica para la asignatura Didáctica de las Ciencias, incluida en la Formación Inicial de profesores de Educación Primaria, basada en un modelo de integración de contenidos de formación (desde el ámbito científico, didáctico y profesional) y que creemos que puede ser extrapolable para otras asignaturas o áreas de conocimiento pertenecientes al plan de estudios de la Titulación. En primer lugar se delimita el marco de fundamentación de la propuesta metodológica, se describen a continuación los elementos didácticos principales de la misma, profundizando especialmente en el elemento "informes para debate" y, finalmente, se comentan las conclusiones obtenidas en la valoración de algunas de las actividades realizadas.

Abstract:

In this study we proposes in methodology proposal for the subject Didactic of Science, included in the Initial Formation of teachers of Primary Education. The proposal is basic in integrated model of contents of formation (scientific, didactic and professional scope). On the first place, is delimitate the foundation framework of the methodology proposal, are described the didactics elements most importans, and, finally, we propose the results from some activities developed.

Descriptores (o palabras clave):

Formación inicial profesores; propuesta didáctica; Didáctica de Ciencias

1. INTRODUCCION

Una de las problemáticas más evidentes en la formación inicial del profesorado, tanto desde el marco de la investigación educativa como desde el marco real de actuación docente, es el de configurar un modelo de formación que sea eficaz, que contemple los diversos ámbitos de adquisición de contenidos (científico, en nuestro caso, didáctico y ámbito profesional), que tenga en cuenta el contexto real de actuación y que, en definitiva, responda a las demandas generadas por las competencias deseables para el profesorado de Educación Primaria. Las propuestas de formación inicial creemos que deben venir orientadas por la formulación de las cuestiones siguientes, así como el contenido de éstas propuestas vendrá delimitado por las respuestas a dichas cuestiones:

- ¿Cuál es la fundamentación teórica de la disciplina?
- ¿Qué tipo de profesional deseamos formar?
- ¿En qué contexto educativo se va a aplicar la propuesta didáctica?
- ¿Qué contenidos se van a impartir y cómo se van a estructurar?
- ¿Qué metodología se va a utilizar para su desarrollo?

- ¿Cómo se va a evaluar la propuesta?

2. MODELO DE PROFESOR DESEABLE

La reflexión sobre las cuestiones anteriores permite plantear algunas consideraciones respecto a la problemática de la adquisición de contenidos de formación, sobre todo si centramos nuestro interés en la cuestión de ¿qué tipo de profesional deseamos formar?. La formación del profesor a lo largo de la historia ha ido evolucionando como lo han hecho los conceptos de escuela, de enseñanza, de currículo, los medios de comunicación y el sistema educativo. Todos estos factores, junto a otros, han dado lugar al desarrollo de perfiles profesionales de la función docente. Así, se habla del profesor como comunicador, como transmisor de conocimientos, planificador, técnico... , perfiles en los que subyace, en cada uno de ellos, una concepción de escuela y de enseñanza diferente. Es decir, la formación del profesor, se encuadra dentro de un modelo educativo y éste, a su vez, se encuentra en continua evolución, tanto a nivel científico como ideológico. Por ello, un modelo de Formación del Profesorado es dependiente de la propia evolución de la sociedad (Debesse, 1980)..

Los modelos de profesor más frecuentemente planteados en la Formación del Profesorado, según Camacho (1991), han sido:

1. *El culturalista*. El profesor se concibe como transmisor de conocimientos y, en consecuencia, el currículo se articula en torno a los contenidos.

2. *El técnico*. El profesor se concibe como un técnico cuyo objetivo fundamental es obtener eficacia en la acción docente. El currículo se centra en el desarrollo de técnicas y en la adquisición de competencias (Gimeno, 1982; Pérez Gómez, 1988, entre otros). Este modelo es objeto de un movimiento profesional amplio, complejo y controvertido.

3. *El humanístico*. El papel central del profesor es de orientador personal. Se apoya en la epistemología fenomenológica y en la psicología del desarrollo perceptual (Villar, 1986).

4. *El reflexivo*. Este modelo potencia el papel que desempeña el pensamiento del profesor en la solución de problemas cotidianos e irrepetibles (Pérez Gómez, 1988). El currículo se desarrolla bien en base a que se resalte la dimensión de "toma de decisiones" o bien a que se acentúe el "procesamiento de la información".

En el caso de nuestra propuesta nos inclinamos por el modelo técnico, con un papel del profesor que, ante problemas concretos, aplica las reglas que se derivan de la investigación educativa. También se incluyen aquellos aspectos que se consideran importantes del profesor desde el modelo reflexivo, donde la reflexión, toma de decisiones y la creación durante su propia intervención juegan un papel importante en el proceso de instrucción. La integración de estos dos modelos evitará un modelo fundamentalmente técnico, en el que el profesor desarrolla en el aula las prescripciones elaboradas por otros profesionales de la educación, y conducirá, más bien, a un modelo de *profesor como investigador en el aula* (Sthenhouse, 1981), caracterizado por los siguientes aspectos:

a) El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida, como base para el desarrollo profesional.

b) El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.

c) El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Esta propuesta de Sthenhouse ha tenido una resonancia importante en el ámbito de la Didáctica en nuestro país aún cuando su incidencia en la práctica del aula sea todavía bastante limitada. En nuestro caso, dicha propuesta aparece en el marco de un modelo más general, basado en ésta y en otras competencias que consideramos deseables en el profesor de Ciencias de Educación Primaria.

En función de todo lo anterior, es importante redefinir el papel que el profesor debe de desempeñar ante las nuevas necesidades de una sociedad más dinámica y pluralista, papel que habrá de responder a las siguientes prioridades:

a) Capacidad de dar respuesta a necesidades escolares.

b) Organizar y adaptar el currículum al alumno y al medio social.

c) Dinamizar la interacción en el aula y generar un ambiente favorable al aprendizaje significativo.

d) Responsable social de ambientes favorables hacia la formación completa del alumno.

Por tanto, aparecen como prioritarias unas funciones que integran un nuevo modelo de profesor, alejado de la clásica función de transmisor de conocimientos y cercano a una imagen del profesor como organizador y mediador del aprendizaje, de tal forma que surgen nuevas competencias didácticas más acordes con la sociedad de nuestra época y la del futuro, y que definen el modelo de profesor que consideramos deseable para la enseñanza de las Ciencias en Educación Primaria, modelo que tiene como eje clave la reflexión sobre dichas competencias y que presenta las siguientes características:

MODELO DE PROFESOR DE CIENCIAS DE EDUCACION PRIMARIA
--

1) Conocer y reflexionar sobre:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • conocimiento en contenidos conceptuales, procedimentales y |
|--|

<p>actitudinales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • formación en un marco de Ciencia-Tecnología-Sociedad. <p>2) Conocer y reflexionar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diagnóstico de las características de los alumnos. • planificación de la acción en el aula. • construcción del conocimiento. • técnicas de dinámica de grupos. • papel en trabajos prácticos, en resolución de problemas y resto de actividades propuestas. <p>3) Conocer y reflexionar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • acción en el aula: investigación y evaluación. • toma de decisiones en la planificación y en la acción después de la evaluación del proceso.

Cuadro 1

El conjunto de estas características invita a pensar en una formación que participe de diversos ámbitos, con una propuesta disciplinar que contemple la formación científica (apartado 1 del cuadro), la formación didáctica (apartado 2) y la formación en el ámbito profesional (punto 3). Ejemplificando con un contenido concreto, como puede ser "la contaminación del agua", deberíamos de pensar en una propuesta disciplinar que abarque el conocimiento de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relacionados con el tema de contaminación (formación científica), el conocimiento de estrategias, planteamiento de objetivos, actividades y recursos didácticos para su enseñanza (formación didáctica) y, finalmente, darles la oportunidad de conocer como se enseña en la escuela aspectos sobre contaminación de ríos y aguas en general, así como de que experimenten personalmente las dificultades y problemáticas que aparecen en la enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos (formación en el ámbito profesional).

3. MODELO INTEGRADO DE CONTENIDOS DE FORMACION

La pregunta clave, para un buen resultado de nuestra propuesta, sería la siguiente: ¿Cómo organizar y relacionar estos diversos ámbitos de formación para contribuir, desde la Didáctica de las Ciencias, a la adquisición del modelo deseable de profesor de Educación Primaria?

Reflexionando respecto a esta cuestión y revisando propuestas de formación de diversas escuelas y/o facultades de Educación (propuestas presentadas y debatidas en sucesivos encuentros de profesores de Didáctica de las Ciencias), se deduce que frente al modelo de estructura sumativa de contenidos de formación (descrito por Pro, 1989 y Sánchez, 1994) que existía en general en la antigua especialidad de Ciencias de formación del profesorado, en donde los contenidos de tipo profesional se contemplaban de forma aislada y en contextos diferentes a los de tipo científico y didáctico, los cuales su vez adolecían de una cierta desconexión entre ellos al ser tratados en asignaturas diferentes, la reforma de los currículum oficiales de formación del profesorado ha supuesto, entre otros cambios importantes, crear un espacio disciplinar común para el desarrollo de los contenidos científicos y didácticos y, en potencia, también para los del ámbito profesional, aunque éstos últimos siguen teniendo las "Prácticas de Enseñanza" como asignatura independiente para su desarrollo.

Esta nueva configuración ha dado lugar a modelos de formación diversos, según el marco de actuación, en los que las interacciones entre los contenidos del ámbito científico y didáctico son evidentemente más viables y más o menos eficaces para la formación del profesorado, pero en los que las conexiones con los contenidos de ámbito profesional son más bien puntuales al ser desarrollados casi exclusivamente desde esta peculiar y compleja asignatura de Prácticas, de tal forma que suele aparecer un modelo de formación parcialmente integrado que no termina de responder a las exigencias requeridas y que presenta, entre otras, las siguientes problemáticas:

- Modelo muy condicionado por el contexto real de formación (plan de prácticas, grado de implicación de tutores y su nivel de coordinación entre los de Facultad y los de Escuela, convenios Ministerio de Educación - Universidad,..)

- Formación profesional "acotada" en la asignatura "Prácticas de Enseñanza"

- Equilibrio en la interacción formación científica - formación didáctica condicionado por las creencias y concepciones del profesor de Facultad.

Vicente Mellado (1999) analiza detenidamente toda estos planteamientos en su ponencia de los XVIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales realizados en la Coruña. Estos aspectos problemáticos sugieren y demandan las siguientes prioridades de actuación:

1) Interacción formación científica - formación didáctica en base a un equilibrio dinámico, y no estático, en función de factores como el perfil inicial del alumnado que encontremos a principio de curso, la fase temporal en la que estemos desarrollando el programa, o la naturaleza de los contenidos de ciencias objeto de enseñanza.

2) Contribución operativa, desde la disciplina, a los contenidos de formación en el ámbito profesional, alejándonos de la idea de que dichos contenidos son propios y exclusivos de otras asignaturas (como la de Prácticas de Enseñanza).

3) Integración gradual de contenidos del ámbito profesional con el resto de contenidos de formación.


Estas demandas deben de configurar un modelo de contenidos de formación que dé respuestas a las mismas y, en este sentido, es importante resaltar que el modelo de profesor deseable para la formación del profesorado de Educación Primaria lleva implícito una serie de competencias (investigador, planificador, motivador, coordinador,..) que hacen necesario la adquisición de un cuerpo coherente de contenidos de formación, de tal forma que exista un proceso de integración de los mismos, tratando de lograr así una adquisición de contenidos, desde el ámbito científico, didáctico y profesional, lo más equilibrada y eficaz posible (Hernández, 1993). La figura 1 ilustra gráficamente las características de este modelo.



Este proceso de integración de contenidos es el eje clave del planteamiento metodológico de la propuesta objeto de este trabajo y es, al mismo tiempo, el que vertebra el desarrollo de los contenidos del programa que proponemos para la asignatura de Didáctica de las Ciencias (aspectos del conocimiento físico y químico del Medio), incluida en 2º curso de la Titulación de Maestro de Educación Primaria.

Respecto al contexto educativo en el que se va a aplicar la propuesta de formación, que es otra de las cuestiones básicas planteadas en la introducción del artículo, uno de los elementos principales de dicho contexto es la caracterización inicial de los alumnos de formación del profesorado, pues va a permitir perfilar y adaptar la propuesta metodológica a los intereses y necesidades de los alumnos y, en definitiva, al marco real de actuación docente.

El cuadro 2 sintetiza las características más importantes encontradas en la exploración de ideas de los alumnos de formación (Hernández, 1993), las cuales aparecen comparadas con las características deseables del profesor de Educación Primaria. Del contraste de ambos perfiles podemos deducir las implicaciones resultantes para la formación del profesorado, es decir, las principales líneas de actuación de nuestra propuesta metodológica.

PERFIL DEL ALUMNO DE FORMACION INICIAL	MODELO DESEABLE DE PROFESOR DE E.P.
formación en Ciencias deficiente y poca experiencia en marco de C-T-S	formación en contenidos de Ciencias y en marco de C-T-S
planificación incompleta	diagnostica y planifica comunicador y motivador
profesor como protagonista principal del proceso	facilita el aprendizaje
explicación como actividad de enseñanza base y libro de texto como material didáctico casi exclusivo	papel en actividades de enseñanza alternativas
escaso contacto con práctica educativa	investigador y evaluador
	
<ul style="list-style-type: none"> • adquisición significativa de contenidos en Ciencias • conocer y delimitar tareas de planificación. • concepción de los alumnos y alumnas como elementos activos en el proceso de enseñanza. • plantear actividades y recursos didácticos alternativos a explicación y a libro de texto. • actividades sobre y en el marco real de Educación Primaria • actividades para ejercitar la capacidad de toma de decisiones. 	

Cuadro 2

Una consecuencia evidente de estas implicaciones es que es necesario una interacción eficaz y operativa, en cuanto a contenidos y metodología, entre nuestra disciplina y la asignatura "Prácticas de Enseñanza". También es importante atender de forma especial a los contenidos de ámbito profesional desde las actividades de enseñanza que se planifiquen para la asignatura de Didáctica de las Ciencias, integrándolos de la forma más equilibrada posible con los contenidos del ámbito científico y didáctico.

Por otro lado, es importante concienciar a los futuros profesores, desde el inicio de su formación (tal como refleja la figura 2), de la necesidad de que conozcan, diferencien y asuman las competencias necesarias para su formación y del modelo de integración de las mismas, dejándoles claro que cualquier competencia necesita de ese marco de integración para ser realizada con éxito.



Como consecuencia se hace necesario que asuma cuanto antes la necesidad de una articulación continua y dinámica entre el aprendizaje en la Facultad y el aprendizaje en la Escuela de Primaria a través de Las Prácticas de Enseñanza. Entendemos fundamental el que nuestros alumnos en formación trabajen en el aula de Facultad con los resultados de su actuación en la Escuela de

Primaria, disponiendo de sesiones de trabajo en las que expongan, debatan e intercambien sus experiencias en los diferentes entornos escolares en los que han estado en el periodo de Prácticas.

4. PROPUESTA METODOLOGICA

Se resumen a continuación las tareas y actividades de enseñanza de la propuesta realizada en base a esta integración de contenidos de formación:

IV.1) Objetivos:

- Posibilitar a los alumnos la comprensión de la Didáctica de las Ciencias como "instrumento" necesario para la enseñanza del Conocimiento del Medio en la Educación Primaria.

- Proporcionar la estructuración de conocimientos necesaria, basada en el proceso de integración de contenidos propuesto, para que los alumnos accedan al conocimiento científico y analicen y valoren los problemas de la enseñanza de las Ciencias en general, así como las perspectivas teóricas, metodológicas y de evaluación.

- Delimitar un marco teórico amplio, según los diversos paradigmas existentes en torno a la enseñanza de las Ciencias, que permita a los alumnos valorar las diferentes soluciones e innovaciones que se ofertan, desde distintos ámbitos, a los problemas de tipo científico, didáctico y profesional, planteados en el contexto real de la Educación Primaria, facilitando su participación activa en este sentido.

- Contribuir a la formación del maestro de Primaria desde un modelo de profesor basado en competencias, promoviendo en los estudiantes una autopercepción temprana como profesionales de la enseñanza.

IV.2) Organización de contenidos

En cuanto a la organización del programa de la asignatura, consta de seis bloques temáticos, los cinco primeros están estructurados principalmente en base a contenidos didácticos y de ámbito profesional y la segunda parte del programa la forma el bloque VI, constituido en base al desarrollo de contenidos científicos y su tratamiento didáctico para ser enseñados en el aula de Primaria. Respecto a la organización y contenido de un bloque temático tipo, para la adquisición eficaz e integral de los tres tipos de contenidos de formación (científicos, didácticos y profesionales), se ha considerado conveniente estructurarlo en los elementos de trabajo siguientes:

a) Adquisición de contenidos a través del desarrollo de unidades temáticas (U.T.), en donde predominan los contenidos científicos y didácticos.

b) Adquisición de contenidos a través de la realización de actividades prácticas (A.P.), con un equilibrio de contenidos científicos, didácticos y profesionales.

c) Adquisición de contenidos a través de la realización, por parte de los alumnos, de informes para debate (I-D), en donde predominan los contenidos profesionales.

El cuadro 3 aporta una idea de la contribución de cada elemento de trabajo del programa a la adquisición de los diversos contenidos de formación propuestos en el modelo de integración. El cuadro 4 informa esquemáticamente sobre los bloques propuestos y sobre el contenido de cada uno de ellos.



BLOQUES TEMATICOS	CONTENIDOS
Bloque Temático Inicial: Orientación sobre la disciplina	U.T. 1: La Didáctica del Conocimiento Físico y Químico del Medio y la formación del profesor de Ciencias para la Educación Primaria.
Bloque temático I: Los contenidos de enseñanza en Ciencias para la Educación Primaria	U.T. 2: Naturaleza del conocimiento científico e implicaciones para la enseñanza de las Ciencias en Educación Primaria. U.T. 3: El Conocimiento Físico y Químico del Medio en Educación Primaria. A.P.I: Análisis de contenidos de enseñanza I-D.I: "Necesidades del profesor para el desarrollo del Conocimiento del Medio Natural en general y de los aspectos físicos y químicos del Medio en particular".
Bloque temático II: El aprendizaje de las Ciencias	U.T. 4: Marco psicopedagógico para el aprendizaje de las Ciencias U.T. 5: El contenido del alumno de Primaria, previo al aprendizaje del Conocimiento Físico y Químico del Medio. A.P. II: Estudio de los conocimientos previos de los alumnos sobre aspectos físicos y químicos del Medio. I-D. II: "Análisis crítico de las consideraciones psicológicas en el currículo de Primaria".

Bloque temático III: La enseñanza de las Ciencias	U.T. 6: Concepciones sobre el proceso de enseñanza U.T. 7: Actividades, Recursos e Interacciones en el aula de Ciencias U.T. 8: Proyectos curriculares relacionados con la enseñanza del Conocimiento Físico y Químico del Medio A.P. III: Selección y diseño de actividades de enseñanza I-D III: "Informe sobre la aplicación en un colegio de la Comunidad de un proyecto curricular determinado".
Bloque temático IV: La evaluación en Ciencias	U.T. 9: La evaluación en Conocimiento Físico y Químico del Medio A.P. IV: Diseños de instrumentos para evaluación I-D IV: "La evaluación en la práctica educativa real"
Bloque temático V: La planificación en Ciencias	U.T. 10. Tareas de planificación para la acción en el aula U.T. 11. Diseño de unidades didácticas A.P. V: Análisis de proyectos curriculares I-D V: "Informe sobre tareas de planificación en algunos centros de Educación Primaria de la Comunidad Murciana"
Bloque temático VI: Didáctica de los contenidos físicos y químicos	U.T. 12. a U.T. 20: Didáctica de "La Materia ", de "La Posición y el Movimiento", de "Las Interacciones Físicas", de "La Energía y los Recursos Energéticos", de "Los Fenómenos Térmicos, Eléctricos y Luminosos", de "Los Sistemas Materiales",... A.P VI.I: Diseño de unidades didácticas. A.P. VI.II: Talleres de Conocimiento Físico y Químico del Medio. I-D VI: "Conocimientos previos de los alumnos de E.P. de Murcia sobre aspectos físicos y químicos del Conocimiento del Medio".

IV.3) Actividades de sesiones prácticas

Hay una actividad práctica para cada bloque (el B.T. VI tiene dos) y, junto a los informes para debate, ocupan en conjunto aproximadamente el 50% de los créditos de la asignatura. El planteamiento metodológico de las actividades prácticas sigue un esquema común a todas ellas, iniciándose con el análisis individual de documentos y/o situaciones a observar, realización en grupos de trabajo de las tareas propuestas al respecto, debate y puesta en común de resultados, y se finaliza con la confección de un informe individual en el que se incluyen tanto la descripción de las tareas realizadas, como el análisis y reflexión personal de los resultados encontrados. En el caso de la última actividad práctica sobre talleres (de Física, Química y Recursos Tecnológicos), el planteamiento metodológico sigue un esquema parecido pero con una estructuración en consonancia con los trabajos prácticos de laboratorio (grupos de trabajo más reducidos, esquemas experimentales para la realización de la práctica, preparación previa de materiales e instrumentos de medida,...).

Es evidente que con la realización de este tipo de actividades, se consiguen de forma más eficaz los objetivos relacionados con contenidos procedimentales y actitudinales (en el ámbito científico), así como los relacionados con contenidos prácticos en el ámbito didáctico (exploración y análisis de ideas previas, construcción de materiales didácticos, diseño de instrumentos de evaluación,...), y también los correspondientes al ámbito profesional (diseño y aplicación de unidades)

IV.4) Informes para debate

Se destaca especialmente la realización de informes para debate propuestos en los diversos bloques temáticos, pues contribuyen globalmente a la formación del futuro profesor en cuanto a consecución de objetivos de carácter profesional (contacto y trabajo en común con profesionales de la educación y realización de actividades en un contexto educativo fuera del aula de formación) sobre todo al ser preparados principalmente por los propios alumnos y por incluir contenidos relacionados con la práctica educativa real ("Informe sobre la aplicación en un colegio de la Comunidad Murciana de un proyecto curricular determinado", "La evaluación del Conocimiento del Medio en la práctica educativa real" o "Informe sobre tareas de planificación en algunos centros de Educación Primaria de la Comunidad Murciana", entre otros)

La estructura de un informe para debate es la siguiente:

- Propuesta del informe por parte del profesor al grupo de trabajo
- Tareas de organización y realización del trabajo
- Preparación del debate
- Desarrollo del debate y recogida de conclusiones
- Entrega del informe al profesor con reflexión de todo lo realizado

Las actividades de informes para debate se concretan pues, en la organización de los mismos a partir de las propuestas iniciales del profesor hechas en clase. El resto de alumnos participa de la propuesta del informe a un grupo de trabajo para que, de esta forma, toda la clase quede informada de los objetivos que se pretenden y de como conseguirlos. Los miembros del grupo se organizan en horas fuera de clase y comienzan las tareas de preparación con ayuda del profesor, ayuda más o

menos reforzada según las dificultades del tema objeto de informe. Posteriormente la presentación y realización del debate tiene lugar en las sesiones previstas para ello. La participación en algunos de los debates de maestros en ejercicio, en función de la temática trabajada, permite a nuestros alumnos conocer sus opiniones sobre los problemas y limitaciones de su trabajo en el aula, los criterios que usan en la planificación de sus materias o los principios que inspiran sus métodos didácticos.

Finalmente, respecto a la articulación entre las asignaturas de Didáctica de las Ciencias (aula Facultad) y Prácticas de Enseñanza (aula de Primaria) propuesta anteriormente como de especial importancia para el éxito de la formación de los futuros profesores, puede ser un poco más descrita a través del cuadro 5 que relaciona las actividades de enseñanza propuestas y los diversos ámbitos para su realización.



5. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones obtenidas del desarrollo de esta propuesta se destaca:

* La adquisición de contenidos de ámbito profesional, clave importante del modelo de formación integrado, se ha reflejado en los aspectos siguientes:

- En el desarrollo general de bloques temáticos del programa estructurado en base a este proceso de integración.

- En la planificación y realización de la mayoría de los informes - debate propuestos en el programa, actividad de enseñanza clave para la adquisición de contenidos de ámbito profesional.

- En el diseño de unidades didácticas y en los resultados de la aplicación en el aula de Primaria de algunas de estas unidades.

- En las sesiones de reflexión sobre la aplicación de unidades didácticas.

* Entre los resultados encontrados en la aplicación de la actividad "Informes para debate", podemos resaltar los siguientes:

- Contribuyen, de forma conjunta, a la formación del futuro profesor en cuanto a consecución de objetivos de carácter profesional (debates sobre cómo se planifica, como se evalúa y cómo se trabaja, en definitiva, en la escuela).

- Favorecen el contacto y trabajo en común con profesionales de la educación lo que supone para los profesores en formación una motivación por las Prácticas de enseñanza y por la labor docente futura.

- Facilitan el conocimiento y desarrollo de tareas del profesorado ajenas a la acción en el aula (tareas de planificación, reuniones, diseño de instrumentos y materiales utilizados para la presentación y análisis de los resultados, el profesor como tutor,...) y que a veces no están del todo clarificadas desde su formación en la Facultad.

- Permiten asumir grados de responsabilidad en la preparación de actos y/o acciones junto a personas e instituciones relacionadas con la educación (centro de formación de profesores, consejería de educación, inspectores, gestión de visitas y salidas al exterior, iniciativa para interacción con especialistas en el tema, ...).

- La preparación de informes, su exposición y defensa de los mismos en el debate posterior con otros compañeros, contribuye a que adquirieran una valiosa experiencia para el futuro, tanto para pruebas de acceso a cuerpos docentes, como para el desempeño de funciones de responsabilidad educativa.

* Finalmente, se plantean algunas sugerencias sobre la asignatura "Prácticas de Enseñanza" y su relación con la asignatura de Didáctica de las Ciencias (extrapolable a otras Didácticas especiales):

- Conveniencia de un tratamiento específico de las "Prácticas de Enseñanza" desde la disciplina de Didáctica: sesiones destinadas a informes, análisis y reflexión sobre el trabajo de alumnos en prácticas tutorizados por el profesor.

- Interacción profesional y dinámica entre tutores de Facultad y Colegio de Primaria (equipo de trabajo permanente).

- La evaluación de los alumnos sobre su trabajo y aportación en estas sesiones de análisis de la práctica educativa debe tener un porcentaje significativo en el total de la asignatura de Didáctica de las Ciencias, para así motivarlos por un tratamiento conjunto, eficaz y motivador, de las dos asignaturas.

VI) Referencias bibliográficas

CAMACHO, S., (1991). *Proyecto Docente*. Acceso a Cátedra, Universidad de Granada.

DEBESSE, M. (1980). *La función cuestionada*. Barcelona: Oikos-Tau.

GIMENO, J. (1982). La Formación del Profesorado en la Universidad. Las E.U. Universitarias del Profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*.

- HERNÁNDEZ ABENZA, L.M. (1993). Tareas de planificación del módulo La Energía y los Recursos Energéticos en el marco de la Formación del Profesorado. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), pp. 247-254.
- MELLADO, V. (1999). La investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Experimentales. En *La Didáctica de las Ciencias. Tendencias actuales*. Coruña Universidad de A Coruña.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del Profesor: Implicaciones en la Formación del Profesorado. En A. VILLA (Coord.), *Perspectivas y Problemas de la Función Docente. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.
- PRO, A. (1989). Propuesta de formación inicial científico-didáctica del profesorado de Ciencias. Aplicación al módulo de Electricidad y Magnetismo. *Enseñanza de las Ciencias*, nº extra (III Congreso), Tomo 1, 43-44.
- SANCHEZ, J. Y CORRALES, J.M. (1995). Planes de estudio en aquellas titulaciones en las que interviene el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. En *La Didáctica de las Ciencias Experimentales a debate*. Murcia: Dpto de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Murcia.
- STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman. (Trad. cast.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984).
- VILLAR, L.M. (1986). *Formación del Profesorado*. Madrid: Promolibro.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1), (2001)

Referencia bibliográfica de este documento:

Hernández Abenza, Luis (2001). Una perspectiva integradora de los contenidos de formación inicial del profesorado de educación primaria desde la óptica de la didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp>

Este artículo ha sido consultado 330 veces

**Recibido el 7/3/01
Aceptado el 18/7/03**





AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados