



518300-LLP-2011-IT-COMENIUS-CNW

## Science Teachers Training en Espagne

**Antonio Jesús Torres Gil**

CECE, Colegio Santo Tomás de Villanueva.  
(Espagne)

[ajtorresgil@agustinosgranada.es](mailto:ajtorresgil@agustinosgranada.es)

### Résumé

*Cet atelier révisé les changements récents dans la formation initiale et continue des enseignants. La formation initiale, qui est maintenant un maître, est maintenant plus longtemps et comprend un processus d'évaluation plus complète. Formation continue est en train de changer en ce qui concerne son approche et de la méthodologie et il se concentre maintenant sur les besoins réels des centres. Toutefois, au moment d'évaluer les deux approches de formation, il semble que la récente mise en œuvre du nouveau système a été effectuée d'une manière hâtive et il montre encore quelques faiblesses à résoudre.*

### 1. Présentation

La formation des enseignants est essentiel pour le bon fonctionnement du système éducatif. La plupart des auteurs affirment que les enseignants de sciences doivent avoir une connaissance plus approfondie du contenu de l'objet (ceux inclus dans le livre de l'élève).

Toutefois, cette connaissance n'est pas suffisante. Leur éducation doit inclure aussi des contenus sur l'histoire des idées scientifiques, les processus de construction de connaissances, ou les interactions avec d'autres sujets, ainsi que de rester à jour avec les développements scientifiques et technologiques récents [6]. En outre, les enseignants doivent aussi une formation pédagogique qui pourraient leur permettre de réfléchir sur leur pratique et à s'impliquer dans l'innovation pédagogique et les tâches de recherche.

Certains auteurs affirment que la formation des futurs enseignants doit inclure de l'enseignement de la nature de la science d'une démarche explicite et réfléchie [1]. D'autre part, la plupart des auteurs suggèrent que l'inclusion de contenu lié aux sciences de la didactique [3] favorise l'enseignement des caractéristiques des travaux scientifiques ou pratiques de laboratoire, ainsi que des étudiants de l'évaluation et leur attitude envers la science et de son apprentissage.

### 2. formation situation nationale des enseignants

#### 2.1 La formation initiale des enseignants

Depuis 1970 jusqu'en 2009, le secondaire Programme de formation des enseignants de l'éducation en Espagne se composait de la soi-disant cours d'aptitude pédagogique (CAP). La PAC a duré plusieurs mois et a présenté des défaillances structurelles et organisationnelles remarquables qui ont justifié la nécessité d'apporter des modifications dans le programme. En conséquence, une série de réunions et de conférences ont été organisées afin de débattre et de proposer des améliorations possibles [12] du point de vue de la rénovation de l'enseignement.

De formation académique 2009 / à partir de 2010, un nouveau programme est mis en place. Le nouveau programme conçu pour la formation des enseignants est un 60 ECTS (1500 heures) Master de crédit organisés par les universités publiques et de l'Etat espagnol [9] [10].

Le Maître a finalement été structuré en trois modules:

La première ou génériques module (12 crédits ECTS) est consacrée aux contenus généraux, y compris, selon le Bulletin officiel espagnol (BOE), ce qui suit:

- Les processus et les contextes éducatifs: son objectif est d'acquérir une série de compétences liées aux processus de communication au sein de la classe, les processus de communication à l'école et la résolution de problèmes.



Lifelong  
Learning  
Programme

This project has been funded with support from the European Union.  
This material reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



518300-LLP-2011-IT-COMENIUS-CNW

- Société, la famille et l'éducation: éducation et services sociaux contextes sont liés dans cette section, qui aborde également l'impact éducatif de la famille et de la communauté de l'élève sur l'acquisition de compétences liées au respect et à l'égalité des droits et des devoirs.

Le second module (14 crédits ECTS) est consacré à des contenus spécifiques, y compris ce qui suit:

- Compléments de formation des disciplines: les futurs enseignants doivent apprendre à transmettre une vision dynamique de leur sujet à travers l'histoire, les développements récents et les situations et les contextes dans lesquels les contenus de programmes sont enseignés. Cette section est liée à l'élaboration de stratégies visant à actualiser les connaissances scientifiques et la promotion des contacts entre les enseignants et les experts.
- Apprentissage et enseignement de chaque discipline spécifique: cette section est concerné par l'acquisition de connaissances sur les contenus théoriques et pratiques du sujet et la manière de transformer les programmes d'activité et par des programmes de travail. Il comprend également une) la conception et la sélection des matériels pédagogiques appropriés, b) l'inclusion de stratégies et techniques d'évaluation et c) la formation en communication multimédia et audio-visuelle dans le processus d'enseignement-apprentissage.
- Enseigner l'innovation et l'introduction à la recherche en éducation: le futur enseignant doit apprendre à mettre en pratique les ressources pédagogiques innovantes concernant son / techniques d'évaluation son sujet, et la recherche fondamentale et le développement de projets d'évaluation de la recherche, l'innovation et.

Le troisième module (16 crédits ECTS) correspond au stage, dont l'objectif principal est que les futurs enseignants acquièrent une certaine expérience dans la planification, l'enseignement et l'évaluation des sujets, ils se spécialisent po enseignants doivent prouver commandes suffisantes d'expression écrite et orale lors de l'enseignement ainsi que les compétences appropriées qui facilitent l'apprentissage et de vivre ensemble. Ce module est divisé en deux parties:

La première partie se compose de 100 heures de formation pratique spécialisée réalisée dans un centre d'études secondaires pendant un laps de temps de quatre à six semaines. Une telle pratique est supervisé par un membre du personnel enseignant et il se termine par la présentation d'un rapport final, y compris l'auto-évaluation, qui est corrigée par chaque superviseur. Dans la deuxième partie, l'étudiant doit rédiger un projet final reflétant les compétences acquises tout au long du processus de formation dont il / elle finira par présenter, en séance publique.

## 2.2 Formation permanente

Selon la loi espagnole pour l'éducation, la formation des enseignants est parmi les droits et devoirs des enseignants. En outre, cette loi déclare que les deux administrations publiques et les centres d'enseignement sont responsables de l'enseignement de la formation. Formation continue devrait permettre la réalisation des objectifs tels que l'élargissement spécialisée et didactique des connaissances des enseignants, ce qui permet aux enseignants de concevoir des projets scolaires ou le développement de pratiques pédagogiques les plus critiques et coopératif.

En Espagne, la formation des enseignants en activité de service est facultative et elle est organisée par le ministère de l'Education à travers les technologies de l'éducation et des enseignants de l'Institut national de la formation (Intef), les conseils d'éducation des gouvernements régionaux à travers leurs centres de formation des enseignants (CEPS), les Universités à travers permanente centres de formation, les syndicats, les employeurs et les associations d'enseignants ou d'institutions privées telles que CECE, qui signent des accords avec les administrations scolaires à offrir la formation des enseignants.

La plupart des auteurs affirment que la formation continue doit viser à aborder l'enseignement d'un point de vue constructiviste, comme les programmes en fonction de la conception et du développement des programmes d'études ou de la recherche de l'enseignement de la pratique [11]. Cependant, il ya beaucoup de difficultés à obtenir les enseignants impliqués dans des programmes de recherche dans la pratique de l'enseignement [7]. Ces difficultés peuvent être dues à plusieurs causes: le peu de temps de la part des enseignants, le manque d'éducation, le manque d'intérêt des enseignants dans la recherche en éducation ou une culture rare de travail collaboratif. Certaines recherches suggèrent l'inclusion des enseignants en service actif dans les sciences de programmes de troisième cycle didactique [8], mais ils ont souvent des



Lifelong  
Learning  
Programme

This project has been funded with support from the European Union.  
This material reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



518300-LLP-2011-IT-COMENIUS-CNW

difficultés à / au moment de définir les sujets de recherche et se plaignent de leur manque de fondement théorique, ce qui complique l'écriture d'une pièce de travail.

Malgré les difficultés mentionnées ci-dessus, et avec la coopération des gouvernements régionaux, un nouveau modèle d'apprentissage de longue durée est découlant en Espagne. Ses caractéristiques de base sont l'amélioration de la réussite scolaire, l'acquisition des compétences de base, l'application des TIC dans la salle de classe, le multilinguisme, l'intégration et la cohabitation, ainsi que la gestion de qualité des centres, l'école maternelle et le leadership pédagogique. En outre, il ya des cours dont l'objectif est de développer la capacitation dans l'environnement de travail réel des enseignants par le biais d'activités mixtes qui comprennent la participation et la mise en œuvre de la classe du enseignements contenus dans la première partie du cours. En outre, des réunions et des conférences sont promues afin de partager leurs expériences une des pratiques novatrices et il ya une formation spécifique pour les enseignants ainsi que les filets conçu pour faciliter le travail collaboratif [4] Par ailleurs, l'idée de la formation des enseignants dans leurs centres de liaison de leur formation à leur propres projets éducatifs commence à se produire dans de récentes conférences. De cette façon, la formation serait lié aux besoins des centres [5].

### **3. Assessment**

#### **3.1. La formation initiale**

En ce qui concerne la formation initiale est concernée, plusieurs études réalisées après la première année de mise en œuvre [2] de la première partie du maître montrent de nombreuses faiblesses, les plus remarquables étant les suivantes:

- La mise en œuvre précipitée du maître.
- Les critères économiques comme une priorité dans la conception des programmes d'études de certaines universités.
- Le manque de coordination entre les institutions et les enseignants impliqués dans le master.
- Affectations erronées au moment de décider qui allait enseigner certains sujets.
- Durée insuffisante du maître ou, au moins, ne suffit pas de prendre en considération la façon dont il est exigeant.
- Manque de cohérence entre les modèles pédagogiques utilisés et ceux futurs enseignants devraient utiliser en classe.
- Le manque de contrôle sur les résultats lors de l'évaluation pédagogique.

Parmi ses points forts, il est intéressant de souligner les suivantes:

- Un degré proche d'implication de la part des enseignants et des élèves du maître.
- Le maître peut devenir à la fois un instrument d'enseignement permanent pour les tuteurs et un outil de formation initiale des futurs enseignants [12].
- Il renforce la relation entre les universités et les professeurs de l'enseignement secondaire.
- L'utilisation des environnements virtuels.

#### **3.2. La formation continue**

En ce qui concerne la formation continue, les principales forces du Maître sont les suivantes:

- Les enseignants se voient offrir un large éventail de formations organisées par de nombreuses institutions.
- Les enseignants qui ont suivi l'apprentissage de longue durée se sont révélés être très motivés.

D'autre part, les faiblesses les plus remarquables sont les suivantes:

- Les cours des enseignants ne sont pas obligatoires.
- Beaucoup de cours ne comprennent pas l'application pratique du contenu en classe.
- Les enseignants ont peu de temps pour assister aux cours.

### **4. Conclusion**

Il ne fait aucun doute que la formation des enseignants en Espagne avait besoin de quelques changements et les choses commencent à changer. Cependant, il ya encore beaucoup à faire à cet égard. D'une part, la formation initiale montre de nombreux échecs en raison de sa mise en œuvre précipitée et les erreurs de coordination. D'autre part, la formation de longue durée doit encore être adaptés aux besoins réels de ces centres et il n'est pas facile de motiver les enseignants qui ont peu de temps et dont l'éducation n'est pas orientée vers la recherche en classe.



Lifelong  
Learning  
Programme

This project has been funded with support from the European Union.  
This material reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



518300-LLP-2011-IT-COMENIUS-CNW

Pour conclure, nous espérons qu'avec le temps, ces problèmes seront résolus à condition que les enseignants et les étudiants obtiennent fortement impliqués dans le processus et aussi longtemps que les programmes de formation des enseignants comptent sur le soutien des institutions. En effet, c'est le seul moyen de parvenir à un enseignement de qualité et des enseignants dûment qualifiés.

## 5. Références

- [1] Acevedo, J.A. (2010). Formación del profesorado de Ciencias y Enseñanza de la naturaleza de la Ciencia. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencias. 7 (3) 653-660.
- [2] M. Benarroch, A. (2011). "Diseño y desarrollo del maître en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación". Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias "8 (1), 20-40. [3] J. Carrascosa, Torregrosa, J., y otros (2008). "¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado. Des Sciences de secundaria? Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 5 (2), 118-133.
- [4] Jiménez, M. (2012), "La formación del permanente profesorado en España". Aula de innovación educativa. n ° 212, 24-26.
- [5] Palos, J. Martínez, M., Albadalejo, C. (2012), "Las nuevas tendencias de la formación del profesorado permanente". Aula de innovación educativa n ° 212, 27-32.
- [6] Mellado, V. y González, T. (2000). "La formación inicial del profesorado de Ciencias". Perales, F., Canal, P. Didáctica de las Ciencias Experimentales (535-556). Alcoy, España: Ed. Marfil.
- [7] Oliva, J.M. (2011). "Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las Ciencias (I): el problema de la inmersión". Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 8 (1), 41-53.
- [8] Oliva, J.M. (2011). "Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las Ciencias (II): el problema del "Manos a la obra """. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 9 (2), 241-251.
- [9] Orden ECI/3858/2007 por la Que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales Que habilitan para el ejercicio de las Profesiones de Profesor de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- [10] Orden EDU/3498/2011 de 16 de diciembre por la Que se modi la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la Que se establecen los requisitos para la verificación de los de los títulos universitarios oficiales Que habiliten para el ejercicio de las Profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado ,141836-141840.
- [11] Valcárcel, M y Sánchez, G. (2000). "La formación del profesorado en ejercicio". Perales, F., Canal, P. Didáctica de las Ciencias Experimentales (535-556). Alcoy, España: Ed. Marfil.
- [12] Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). "Maître de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 7 (3), 661-666.

