

# UN MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN RED

Maria J. LATORRE

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.  
Granada, 18071, España

y

Maria J. LEÓN

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.  
Granada, 18071, España

y

**Maria C. LÓPEZ**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.  
Granada, 18071, España

y

Maria A. ROMERO

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.  
Granada, 18071, España

## RESUMEN

Se presenta un modelo de enseñanza y de formación inicial de Educación Secundaria que abarca habilidades esenciales para la docencia. Se trata de una guía en formato CD y a la que el estudiante para profesor puede acudir en la dirección de internet <http://quintiliano.cica.es>. Esta guía proporciona al futuro profesor las herramientas necesarias para comprender la complejidad que supone la tarea de aprender y le permite adquirir, a partir de una indagación inducida, veintiocho capacidades que cubren el espectro de la tarea de enseñar.

Una vez explicitado el modelo y sus elementos, mostramos un ejemplo de una de las capacidades que lo componen en la que se puede apreciar las cinco partes que hacen de cada capacidad una instrumento de incalculable valor didáctico

**Palabras clave:** Formación inicial, formación en red, capacidades, profesor, Educación Secundaria.

### 1. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

El "Modelo de Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Secundaria en Red" ha sido elaborado por 50 profesores pertenecientes a cuatro universidades Españolas: U. de Sevilla U. de Granada, U. de Huelva y U. de Jaén y dirigido por el profesor Villar Angulo de la Universidad de Sevilla.

Se trata de programa en formato CD, que ayuda al profesor en formación a tener una visión general de la profesión de enseñar. En última instancia, se trata de una guía centrada en el aprendizaje que ilustra sobre la práctica de aula o de centro por medio de innovaciones curriculares y educativas; utiliza alternativas para la indagación y solución de problemas; propone consejos de entrenamiento; utiliza la simulación y recomienda la ampliación de lecturas de sitios web.

El programa está compuesto por 28 capacidades que pretende ser contenido curricular de un programa didáctico de formación

inicial. Estas capacidades se encuentran agrupadas en módulos de acuerdo con los distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje e intentan dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿quiénes somos?, ¿cómo nos llevamos profesores y estudiantes en la enseñanza de una materia?, ¿qué enseñas y qué aprenden los estudiantes a través de tu programa docente?, ¿cómo organizas el programa docente?, ¿cómo gestionas y desarrollas tu programa?, ¿cómo te comunicas en el espacio docente?, ¿qué estás consiguiendo?, ¿cómo gestionas y desarrollas tu programa?, ¿cómo te comunicas en el espacio docente? Y ¿qué estás consiguiendo?.

Los módulos, así como las capacidades que los constituyen son:

#### **Módulo 1 - IDENTIDAD PERSONAL.**

1. Procura acercarte a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo

2. Representa el papel de tutor

3. Motiva y crea actitudes positivas

#### **Módulo 2 - RELACIONES SOCIALES.**

4. Establece una coordinación curricular con colegas en el departamento

5. Identifica el clima de clase

6. Ayuda a estudiantes a resolver problemas

7. Asegura la comunicación en clase y negocia acuerdos de aprendizaje

#### **Módulo 3 - CURRÍCULUM.**

8. Articula metas y valores

9. Provee con amplitud y equilibrio el contenido curricular

10. Reserva tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes

11. Desarrollo de habilidades metacognitivas

#### **Módulo 4 - METODOLOGÍA.**

12. Construye guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación

13. Propugna tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas

14. Prevé un tiempo curricular libre

15. Sugiere bibliografías comentadas

#### **Módulo 5 - TOMA DE DECISIONES.**

16. Reproduce destrezas de gestión de aprendizaje

17. Ofrece un glosario de actividades de estudio independiente

18. Organiza enseñanzas de compañeros

19. Supervisa las tareas

## Módulo 6 – INTERACCIÓN

20. Recupera las presentaciones a grandes grupos
21. Interroga en lugar de explicar
22. Conversa y discute
23. Usa medios y recursos

## Módulo 7 - EVALUACIÓN.

24. Evalúa formativa y sumativamente
25. Mide las tareas de aprendizaje
26. Constata la validez de las pruebas
27. Usa y proporciona retroacción.
28. Autovalórate

## Módulo 8 - GLOSARIO

Todas las capacidades tiene en común la siguiente estructura:

a) *Lógica de la capacidad.* En este apartado se describe en qué consiste, desde el punto de vista conceptual, la capacidad a adquirir y se muestra una representación gráfica en forma de mapa conceptual que ofrece un apoyo visual al estudiante-profesor

b) *El currículo como destino de la capacidad.* Muestra el proceso a seguir para llevar a cabo la aplicación de esta capacidad en el aula. En este sentido, responde a la pregunta ¿cómo se usa la capacidad en una materia y en un aula de Educación Secundaria?

c) *Afinidad de la capacidad.* El estudiante puede conocer ejemplos, narraciones, documentos o páginas web en las que comprobar innovaciones, planes de mejora que reflejan claramente la capacidad objeto de aprendizaje. En este apartado, se responde a la cuestión: ¿Cómo se ha aplicado la capacidad en una innovación curricular o en un plan de mejora de un centro?

d) *Exhortaciones de un profesor mentor.* Dando respuesta a la pregunta: ¿Qué consejos dan los tutores de una materia de I.E.S. para la implantación de una capacidad en el aula? Se muestra los consejos ofrecidos por profesores tutores de Educación Secundaria, convertidos en mentores, sobre como implantar de forma adecuada la capacidad en el aula o centro

e) *Imagen de la capacidad.* En este apartado el estudiante a profesor puede conocer distintos escenarios que le sirven de reto para responder a la pregunta: ¿Cómo observará y discriminara acciones pertinentes a la capacidad de un segmento de video de un tutor de I.E.S. desarrollando brevemente la capacidad?

f) *Aprendizaje de la excelencia.* Consiste en mostrar claves para el análisis de la capacidad en una situación virtual o real de acción educativa de un profesor de Educación Secundaria. ¿Qué tareas de indagación hará el estudiante (del CAP) en los dos espacios de aprendizaje: simulado en el aula virtual y en el aula de un I.E.S.?

Por último el programa incluye, para cada una de las capacidades un apartado en el que se muestran las referencias que el docente puede consultar para trabajar la capacidad.

## 2 A MODO DE EJEMPLO: "PROVEE CON AMPLITUD Y EQUILIBRIO EL CONTENIDO CURRICULAR"

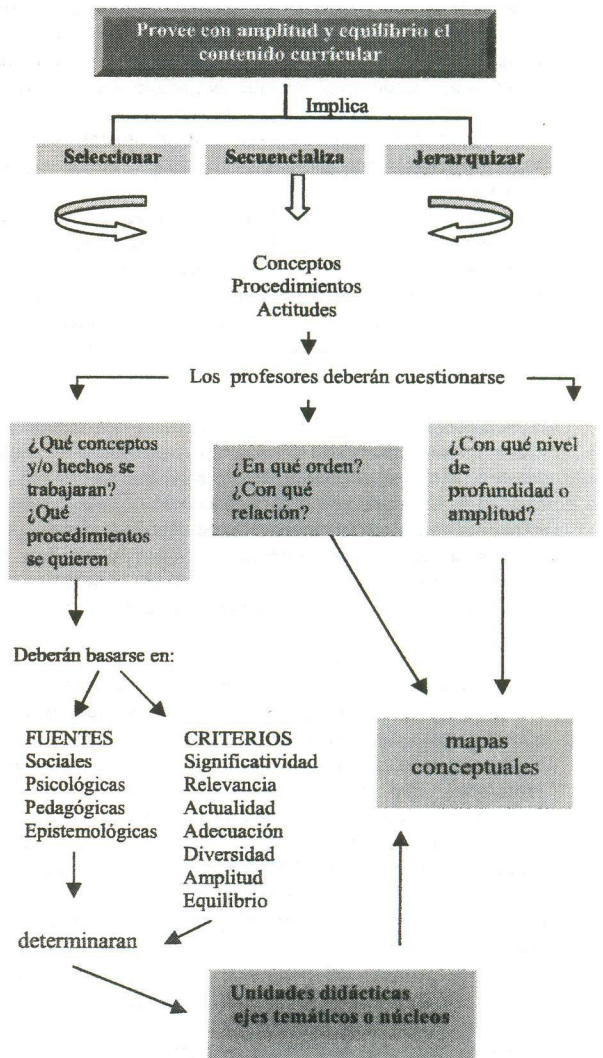
Una vez descrito el programa de formación en su conjunto, en esta intervención mostramos, a modo de ejemplo, la capacidad: "Provee con amplitud y equilibrio el contenido curricular"

### a) Lógica de la capacidad

Se trata de una capacidad incluida en la fase de diseño del currículo, en donde los profesores/estudiantes, además de poseer lo que se ha denominado "conocimiento de la materia",

es decir, el conocimiento de los contenidos científicos de la materia a impartir (estructura sustantiva) y de la estructura de la disciplina que enseñan (estructura sintáctica), deben ser capaces de seleccionar (qué enseñar) y organizar los contenidos (cuándo) de la enseñanza (conocimientos, destrezas y actitudes) que serán objeto de estudio sistemático en un proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos de su aula adaptándolos (contextualización) a las características de éstos y a los objetivos perseguidos en cada etapa o modalidad educativa, así como estableciendo vínculos interdisciplinares con otras disciplinas y buscando la significatividad y actualización de los mismos.

Es en los proyectos curriculares donde el profesorado, de forma colaborativa, deberá tomar las decisiones relativas a la selección, secuenciación y estructuración en unidades didácticas que quedarán reflejadas en las programaciones de aula.



La selección de los contenidos es un proceso de toma de decisiones basado en criterios de significatividad, relevancia, actualidad y adecuación, al mismo tiempo que debemos pensar que éstos contenidos deben ser transferibles y generalizables.

A la hora de seleccionar los contenidos suelen destacarse tres fuentes a considerar: la estructura de la propia ciencia, las variables del sujeto que aprende, y las fuerzas sociales, aunque, también se suele añadir otra denominada pedagógica. Cada una de estas fuentes, como señala este último autor, realiza una aportación y proporciona una información específica a la selección del currículo.

- La fuente sociológica apunta a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad.

- La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos, ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

- La fuente pedagógica recoge tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente.

- La fuente epistemológica basada en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, la estructura interna y el estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

La secuencialización del contenido implica la adaptación del mismo a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización). Para ello, los criterios que se utilizan están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones de la psicopedagogía y la propia práctica y experiencia del profesor.

## b) El currículo como destino de la capacidad

De acuerdo con el Real Decreto de 29 de Diciembre de 2001 sobre las Enseñanzas Mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, en aquellas comunidades en las que no exista idioma propio, la proporción será del 65% de enseñanzas comunes a todo el Estado Español y el 35% corresponderá al profesorado que va a impartir la materia. Por tanto, es importante señalar que los contenidos que se enseñarán no se han de reducir al texto de los programas, sino a posibles y diversas interpretaciones. El profesor no es un mero transmisor o ejecutor de los currículos oficiales, sino un profesional activo que filtra, interpreta y valora el programa, a la luz de su conocimiento, de su manera de entender la enseñanza, de su percepción personal del programa, de su visión del propio entorno de trabajo y de las exigencias que se le plantean.

Para seleccionar los contenidos de nuestra materia debemos reflexionar entorno a tres grandes preguntas: ¿qué contenidos enseñar?, ¿cómo aprenden estos contenidos los estudiantes? y ¿cómo enseñar la materia a los estudiantes?.

Para dar respuesta a la primera pregunta, ¿qué contenidos enseñar? debemos profundizar en nuestra propia visión de la materia; para ello tenemos que ser conscientes de nuestras

ideas acerca de los fundamentos epistemológicos de la materia y revisar nuestros propios puntos de vista sobre por qué enseñar esta materia y, en consecuencia, qué materia enseñar.

En este sentido, pueden guiarnos en la selección de los contenidos a enseñar criterios de significatividad, funcionalidad, relevancia, actualidad y diversidad e integración.

De igual modo, y como ya se ha comentado en el apartado de definición de esta capacidad, no debemos olvidar que debemos seleccionar contenidos curriculares que permitan el aprendizaje a nuestros alumnos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales se componen de hechos o datos y de conceptos, por lo que, de acuerdo con lo dicho anteriormente, para programar contenidos conceptuales específicos de una Unidad Didáctica debemos preguntarnos: ¿Cuáles conceptos y hechos se trabajarán?;

Para programar contenidos procedimentales hay que preguntarse: ¿Qué objetivos procedimentales se quieren incluir?; ¿Qué tipo de requisitos de aprendizaje implica lo seleccionado?; ¿En qué lugar del recorrido de ese procedimiento se encuentran los alumnos?; ¿Qué tipo de adecuaciones tengo que hacer con base en lo anterior?

Para programar los contenidos actitudinales hay que preguntarse: ¿Qué actitudes se quieren promover?; ¿Se adecuan a los valores de la institución?; ¿Se adecuan a las características psicoevolutivas de los alumnos?.

La segunda cuestión que nos ayuda en la selección del contenido, ¿cómo aprenden estos contenidos los estudiantes?, indaga en nuestras creencias acerca del aprendizaje de los alumnos en general, y, sobre todo, del aprendizaje de nuestra materia.

En este sentido, debemos preguntarnos ¿Qué orden se seguirá para trabajar los contenidos seleccionados?. La secuenciación de conceptos, ha de hacerse de manera que los alumnos puedan construir los preconceptos necesarios para poder pasar de un conocimiento a otro más complejo dentro de la misma unidad didáctica y esto sólo es posible si se ha realizado una buena y coherente selección de contenidos. La secuenciación destaca las líneas de fuerza o conceptos básicos y los distingue de aquellos que son complementarios para que la profesora o profesor sepa qué es lo prioritario o esencial y pueda proponer distintos niveles de dificultad.

Enseñar una materia implica establecer puentes entre el conocimiento de los científicos y el conocimiento que pueden elaborar los estudiantes. Para esto es necesario reelaborar el conocimiento de los científicos de manera que se pueda enseñar a los estudiantes de las diferentes etapas. Esta reelaboración no es sinónimo de simplificación del conocimiento y constituye el campo de la llamada "transposición didáctica".

El orden que deben tener los contenidos dentro de la secuencia y sus relaciones mutuas, es decir, la secuencialización del contenido implica la adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización). Los criterios que se proponen están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las

contribuciones de la psicopedagogía y la propia práctica y experiencia del profesor.

Otra pregunta que debemos plantearnos es la de ¿A qué nivel de profundidad y amplitud se trabajarán teniendo en cuenta los conocimientos y aptitudes de mis alumnos?. La organización de los contenidos conceptuales y el establecimiento de las relaciones entre ellos es un paso importante en la planificación de la Unidad Didáctica. Esta labor nos ayuda a jerarquizarlo, a identificar sus relaciones, a advertir cómo un contenido apoya a otro, qué es más importante. Los **mapas conceptuales** son herramientas que pueden apoyar este proceso; son representaciones esquemáticas de conceptos organizados jerárquicamente que establecen relaciones significativas entre ellos.

La tercera interrogación, ¿cómo enseñar la materia a los estudiantes?, ahonda en el proceso de planificación de la materia, en la selección y secuenciación de actividades, es decir, debemos plantearnos qué tipos de actividades y en qué orden debe desarrollarlas el alumno a fin de que estén asentadas sobre conceptos asimilados.

La variedad de actividades prácticas es grande y diferenciada, en función del tipo de materia a enseñar y de las características diferenciales que presentan nuestros alumnos (nivel curricular, intereses, estilos de aprendizaje). Por ello, en cada uno de las unidades didácticas que forman parte del programa debe planificarse un gran abanico de actividades a fin de adecuarnos a la diversidad del aula. Se trata de establecer "itinerarios" que respondan a las expectativas y características diversas de nuestros alumnos.

#### c) Afinidad de la capacidad

La actual reforma Española de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) está posibilitando una participación más activa de los centros de enseñanza, de los seminarios y de los profesores en las decisiones de planificación que abarcan desde la selección de contenidos hasta el desarrollo de cada clase concreta. En los Proyectos Curriculares de Centro los profesores deben tomar decisiones sobre diversos aspectos relacionados con el currículum que se desarrollará en sus centros, agrupados bien por áreas de conocimiento, bien por ciclos o etapas en los que imparten la docencia, para finalmente dar una visión total y coherente al proyecto. Según se cita en los documentos oficiales *"Los equipos docentes contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el Diseño curricular Base (DCB) propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad"*.

Son los equipos docentes de cada centro los encargados de decidir sobre las decisiones curriculares, concretar qué contenidos y cuándo y cómo desarrollarlos. No se trata de hacer un cóctel con los contenidos que se proponen en el Diseño Curricular Base (DCB) del Ministerio de Educación y Ciencia en combinación con los contenidos propuestos en los distintos currículos presentados por las diversas Comunidades Autónomas o seguir los que nos ofrece el libro de texto sino que el equipo docente se pondrá de acuerdo en la selección a partir de las propuestas curriculares, las consideraciones de la realidad del centro así como las prácticas docentes que cada profesor domina y conoce mejor, y el conocimiento del alumnado.

Esta tarea plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes, en el sentido que implica realizar una serie de

opciones básicas respecto a los objetivos y los contenidos de los ciclos, de los materiales curriculares y los recursos didácticos que se van a utilizar, las razones que fundamentan su elección, los procedimientos para evaluar la progresión de los alumnos en el aprendizaje y los criterios de evaluación y promoción de los mismos.

#### d) Exhortaciones de un profesor mentor

Es muy importante llevar a cabo la organización de la materia o programación al principio de curso, porque durante su impartición el profesor sólo tendrá tiempo de hacer las oportunas modificaciones en función de las demandas de su grupo-clase o de alumnos determinados.

En dicha programación, aparecerán los contenidos estructurados en torno a núcleos-ejes temáticos, que serán las distintas unidades didácticas que conformarán nuestro programa. Posteriormente, y dentro de cada unidad, se debe ver qué objetivos del trimestre se trabajarán y elegir un tipo de contenido que organice la secuencia.

Una vez establecidas las unidades didácticas, el profesor deberá estimar la duración de cada una de ellas teniendo en cuenta las horas semanales de clase. Normalmente suelen durar de dos a tres semanas. Hay que conseguir que no sean muy largas, pero que en su desarrollo de tiempo a su presentación por parte del profesor y a que el alumnado las practique.

A los alumnos hay que explicarle cuando empieza y termina cada unidad didáctica, así como qué están haciendo en cada momento y cuándo y cómo se va a llevar a cabo la evaluación de la misma.

Los contenidos que conforman una materia deben ser muy significativos para los alumnos y estar plenamente adaptados a sus necesidades. Por tanto, se hace necesaria una detección de necesidades en relación al grupo clase y a alumnos concretos, la cual tendrá como resultado establecer en qué nivel se encuentran los alumnos (nivel de competencia curricular) y, por tanto, desde dónde se debe iniciar la enseñanza del contenido. De igual modo permitirá determinar la necesidad o no de realizar adaptaciones significativas de los contenidos para algunos alumnos.

Los profesores que forman el departamento deben elaborar de forma conjunta la programación y tener sesiones de control para resolver las dificultades que se vayan presentando en el día a día.

#### e) Imagen de la capacidad

El estudiante para profesor deberá observar la puesta en práctica de una unidad didáctica atendiendo y analizando los siguientes aspectos:

##### a) La organización:

- 1) Se detecta una adecuada organización, tanto de los contenidos como de los medios y tiempos empleados en clase y
- 2) Los contenidos preparados para cada una de las sesiones de clase son tratados en un tiempo adecuado de tal forma que el profesor no tiene un discurso acelerado y los alumnos pueden practicarlo a

fin de mejorar su comprensión de lo expuesto de forma teórica

b) La secuenciación: "Describe la estructura de un tópico, señalando los puntos que se van a tratar en él (por ejemplo, "El primer punto es..."); Sitúa el principio y el fin de los tópicos y subtópicos a tratar (por ejemplo, "El primer punto es..."); Centra (a) la atención en los puntos y ejemplos más importantes ("La idea esencial es..."); Enlaza con las ideas y tópicos o puntos que ya hayan sido tratados (por ejemplo, "Consecuentemente..." "No Obstante..." "Lo nuevo es que...") (Brown, 1982)

c) La exposición del contenido:

- 1) El profesor inicia la sesión teniendo en cuenta las concepciones previas y la experiencia vital de los estudiantes. Averigua lo que los alumnos saben o ignoran del tema que se trate.
- 2) Parte de problemas prácticos o cuestiones de interés para los estudiantes.
- 3) Relaciona los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes
- 4) Ayuda a los alumnos según sus diferencias de ritmo y tipo de aprendizaje
- 5) La exposición es motivadora, coherente, rigurosa, innovadora y selectiva
- 6) La explicación está adaptada al nivel de comprensión de los alumnos
- 7) El profesor acude a algunos recursos que permitirán que el alumno vaya introduciéndose en la nueva información, al mismo tiempo que la incorpora a los esquemas previos que ya poseía.
- 8) El profesor no expone con excesiva profusión de detalles innecesarios, con contenidos densos y apretados.
- 9) Las actividades que se llevan a cabo en clase son variadas y, en algunos casos, diversas en función de los niveles de los alumnos

## f) Aprendizaje de la excelencia

### a) En aula virtual.

- . Elaborar un listado de ejes, temas y/o unidades didácticas que serán impartidos en un curso concreto señalando los criterios utilizados para su selección.
- . Determinar la secuencia y/o temporalización de los ejes, temas y/o unidades didácticas seleccionados
- . Programar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de una Unidad Didáctica seleccionada.
- . Secuenciación del contenido de alguno de los ejes, temas y/o unidades didácticas seleccionados.
- . Elaboración de un mapa conceptual de una unidad didáctica.

### b) En el aula real (Instituto de Educación Secundaria)

- . Observación y análisis de una unidad didáctica llevada a cabo por un profesor de IES. Para ello, el alumno se podrá valer de un cuestionario que valore las fases de introducción, desarrollo y culminación
- . Exposición de una Unidad Didáctica.

## g) ¿Qué referencias puede leer un estudiante que le ayude a comprender una capacidad?

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Clemente, M., Domínguez, A.B. y Ramírez, E. (1999): "Cómo seleccionan los profesores los contenidos en los proyectos curriculares de centro en la C.A. de Castilla y León (España)", *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), 161 y ss.

Coll y otros (1992): *Los contenidos en la reforma : enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid : Santillana , 1992

Del Carmen, L. (1996) *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos* Editor/impresor. Barcelona : Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación

Noguerol, R., González, L., Escobar, M. (Coordr.) (1997). Colección guías praxis para el profesorado de ESO. Barcelona: Cisspraxis.

Pozo, J. I. y Postigo, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares : uso estratégico de la información.* Barcelona : Edebé, 337 p.

Sarceda, M.C. (1999). Reforma e innovación educativa: los proyectos curriculares de centro como ejes de la innovación. *Innovación Educativa*, 9, 157-170.

Stodoslsky, S.S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza : actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.