

El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Practicum

Master in Secondary Education Teachers inside: expectations and realities of the Practicum

Matilde Peinado Rodríguez

Ana M^a Abril Gallego

Universidad de Jaén

Resumen: El objetivo principal que se plantea este trabajo es analizar las prácticas externas en la formación del profesorado de Educación Secundaria desde el punto de vista del discente en prácticas, aportando argumentos para la autocrítica y dando voz a los verdaderos protagonistas del máster, su alumnado. Hemos utilizado como herramienta metodológica los grupos de discusión, optando por la elaboración de resultados y conclusiones como estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa, donde se aportan soluciones y propuestas de mejora, fruto de la reflexión compartida. Se han analizado entre otros aspectos teoría versus práctica, metodologías de enseñanza-aprendizaje, percepción previa de los y las docentes de secundaria y labor tutorial o experiencia docente tras la realización del Prácticum.

Palabras clave: Practicum, grupos de discusión, Máster en Profesorado de Secundaria, formación de profesorado.

Abstract: The main objective of this paper is to analyze the external practices in teacher education for Secondary education from the point of view of the trainee, providing grounds for criticism and giving voice to the protagonists of the master, its students. We have used as a methodological focus groups, and we have used a descriptive - qualifying - interpretive strategy, have contribute solutions and proposals for improvement, as a result of shared reflection. Several aspects in the data have been analyzed such a theory versus practice, teaching-learning methodologies, perception of Secondary education trainers, tutorial work or teaching experience after completion of the Practicum.

Keywords: Practicum, focus groups, Secondary education, Master in training Secondary Education teachers, professional development.

(Fecha de recepción: julio, 2015, y de aceptación: febrero, 2016)

DOI: 10.7203/DCES.30.6811

1. **Introducción**

Contextualización

Los planes de estudios universitarios de la última década han generalizado las prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo fuera de la propia institución académica, una realidad hasta el momento relegada a los ámbitos sanitario y educativo.

Sin embargo, pese a la larga experiencia educativa en este campo, como afirmara Latorre Medina (2007:250) el Prácticum¹ no ha sido una prioridad en la investigación educativa. Tanto la formación en sí misma como el sistema de creencias y concepciones que el alumnado posee sobre este periodo no han recibido la atención que se merecen en nuestro sistema educativo universitario.

Los y las que serán futuros docentes tienen un gran bagaje experiencial en calidad de discentes, una realidad que les lleva a adentrarse en el mundo de la enseñanza aportando sus teorías implícitas, su conocimiento personal, sus creencias acerca del aprendizaje (Ibídem: 255). En su imaginario desfi-

lan modelos y contra-modelos de profesorado y, al mismo tiempo, su formación didáctica ha entrado en seria confrontación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje que han vivido y protagonizado en su formación obligatoria y post-obligatoria, pero también universitaria. Los futuros docentes necesitan llegar al principio de equilibración, como proponía Piaget, es decir, ajustar sus esquemas iniciales a la formación adquirida y conformar su propia identidad como docentes, siendo el Prácticum el marco idóneo para reflexionar desde el aprendizaje experiencial; como explica Martínez Figueira (2011), deben de enfrentarse a situaciones formativas en las que se produce reflexión sobre la experiencia en un contexto real, pues estamos ante una formación desde la práctica repensada, reflexionada y desde la práctica compartida.

En el presente trabajo analizaremos la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria², en concreto aquella que reciben durante el periodo de prácticas externas (o Prácticum). Existen algunos trabajos que abordan el estudio de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

¹ En adelante escribiremos la palabra “Prácticum” en redonda y con tilde, por entender que es un término de uso regular en el ámbito universitario y en consecuencia normalizado, a pesar de no aparecer en el diccionario de la RAE.

² En España, desde el curso 2009/2010 la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se realiza a través del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante Máster en Profesorado), con un total de 60 créditos de formación (un curso académico). El Máster consta de un módulo genérico de formación pedagógica, un segundo módulo sobre didácticas específicas relacionado con la especialidad elegida), un tercer módulo relacionado con la investigación didáctica, prácticas externas y la defensa de un Trabajo Fin de Máster.

en general o del Prácticum en particular, pero siempre desde la perspectiva del profesorado que lo imparte (Albert, Fuentes y Palos, 2012; Cámara, Abril, Díaz, Gutiérrez, Ortega, Párraga, y Ariza, 2012; Fuentes y Prats, 2013; Manso Ayuso y Martín Ortega, 2015). Así mismo existen trabajos que se realizan desde el punto de vista de los discentes, pero analizando el Máster en su conjunto (Sans de Castro, 2013; En general, los trabajos anteriormente mencionados muestran algunas conclusiones: descoordinación entre el profesorado de los distintos módulos del máster así como entre la teoría y la práctica, falta de unicidad entre los tutores de los centros en cuanto al rol a desempeñar por los tutorandos/as en el aula, escasa o nula relación entre los tutores/as universitarios y los de los centros de Educación Secundaria y total unanimidad en cuanto a la reducción del corpus teórico del máster y ampliación significativa del periodo de prácticas como aspectos fundamentales.

En base a las conclusiones de la bibliografía precedente, hemos creído conveniente profundizar en las prácticas externas por ser un periodo esencial para la formación del futuro docente, y

por ser muy demandado por el alumnado. Así pues, hemos podido estudiar las ideas previas del alumnado del Máster de Educación Secundaria sobre la práctica profesional del docente, su análisis de la realidad del aula, así como sus reflexiones y propuestas de mejora desde la reflexión.

El Practicum como objeto de estudio

El Máster en Profesorado, como recuerdan Fuentes y Prats (2013:59) partía de una filosofía innovadora y enriquecedora con respecto al modelo precedente (Certificado de Aptitud Pedagógica, CAP), basada en la voluntad profesionalizante del profesorado a partir de la vertebración de las prácticas del alumnado en formación. Entendemos, por tanto, que la consolidación de dicho máster depende, en gran medida, de un Prácticum³ en construcción, es decir, sometido a un ejercicio de auto-crítica permanente, consensuado entre las partes implicadas y donde el perfil competencial forme la identidad profesional de los docentes (Manso Ayuso y Martín Ortega, 2015:169).

³ El Prácticum consiste en unas prácticas en Centros Educativos. La estructura del Prácticum analizado en el presente trabajo consiste en cinco semanas en las que el estudiante recibe la tutorización de un profesor/a en el Centro Educativo y otro en la Universidad (ver en mayor detalle la descripción que se realiza en Cámara y otros, 2012). El tutor del Centro generalmente tiene solamente a un tutorando, mientras que el tutor en la Universidad tiende a tener un grupo de tutorandos/as que suele estar entre 6 y 12 estudiantes con el que organiza varios seminarios internos a lo largo del periodo de prácticas. Finalmente la evaluación se lleva a cabo a partes iguales entre ambos tutores. El tutor de la Universidad recoge una Memoria final por alumno cuya estructura viene determinada por la Coordinación del Máster.

Comenzando por el último parámetro, el perfil competencial, éste está descrito a nivel estatal⁴, y concretado a nivel local⁵, con las siguientes competencias generales, como algunas de las específicas, a adquirir por el profesorado en formación:

- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran.
- Contrastar la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro para tomar decisiones conjuntas
- Planificar el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.
- Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas competencias se traducen en diferentes resultados de aprendizaje, algunos de los cuales están relaciona-

dos con conocer los contenidos curriculares de las materias de la especialidad que se cursan en el correspondiente nivel educativo, mostrar experiencia en la planificación, docencia y evaluación de tales materias, o dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para ejercer la docencia en Educación Secundaria.

Los grupos de discusión como metodología de análisis

“Los grupos de discusión entran dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y las acciones de una situación estudiada, para describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás” (Ruiz Olabuénaga, 1999:30)

Los objetivos planteados en nuestra investigación nos llevaron a seleccionar una herramienta de trabajo que permitiera convertir las experiencias, los problemas, los retos y las oportunidades en algo sustancial y sistemático, y, para ello, consideramos idóneo el grupo de discusión, una práctica de investiga-

⁴ La Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre establece los requisitos para la verificación 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, y en ella se incluyen las competencias que los estudiantes deben adquirir.

⁵ La Universidad analizada ha concretado las competencias estatales y los resultados de aprendizaje en la Memoria publicada en <http://estudios.ujaen.es/sites/estudios.ujaen.es/files/Master%20Secundaria.pdf> (pp. 127-129).

ción que intenta, por medio de la discusión dirigida, que un grupo dado emita sus impresiones sobre un determinado tema. Gil Flores (1993:200) afirmaba que en el ámbito de la investigación sobre educación, se ha empleado como técnica de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado así como para la orientación a alumnos o padres; si bien esto ha ocurrido de forma puntual, sus enormes posibilidades, bajo coste y amplitud de datos recogidos en relación al tiempo empleado, hacen prever un progresivo incremento en el uso de esta técnica por parte de los investigadores en educación.

Por otro lado, los grupos de discusión ponen el acento en la reflexión compartida, en el enriquecimiento de la espontaneidad y la interactividad entre los participantes (Callejo, 2001) y esto es, sin lugar a dudas, una de las mayores potencialidades de la investigación que presentamos, pues hasta el momento los trabajos publicados en torno al tema se fundamentan en un análisis prioritariamente cuantitativo, individual y unidireccional, fundamentado en encuestas, donde los participantes son sujetos pasivos. En el grupo de discusión los sujetos se muestran activos en todo momento, tanto en sus intervenciones como en sus silencios, y experimentan un proceso interno de reflexión y aprendizaje que madura, que evoluciona a medida que se produce la experiencia de participar en el grupo de discusión, la realización del Prácticum propio, si no también el de sus compañeros y compañeras.

Apostamos, por tanto, por una investigación cualitativa, que se define, según Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto (2010) como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

Como defendió Zabalza Beraza (2011:37) una parte importante de la tutoría y supervisión del Prácticum debe orientarse a reenfocar constantemente el sentido del Prácticum, es decir, a enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que están presentes en su trabajo, y ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica; el grupo de discusión que se ha llevado a cabo en este trabajo se organiza en torno a conversaciones cuidadosamente diseñadas en base a una batería de preguntas abiertas con gradación cronológica y experiencial (ver anexo I), repitiendo ciertas preguntas para analizar la evolución que tiene el alumnado e introduciendo a medida que se avanza otros ítems, acordes al proceso experiencial vivido.

Los seminarios internos realizados en la Universidad se plantean como un espacio de encuentro y aprendizaje entre el tutor/a universitario y el alumnado en prácticas, donde el objetivo fundamental es realizar una reflexión conjunta sobre los elementos más importantes del perfil del profesor de

secundaria y su iniciación en la construcción de su propia identidad docente (Albert, Fuentes y Palos, 2012); presentan, por tanto, dichos seminarios, todos los elementos pertinentes para realizar en su seno grupos de discusión, y obtener así unas conclusiones acordes a los objetivos planteados.

Con respecto al número de participantes en los grupos de discusión, Llopis Goig (2004:100) considera que el número óptimo es entre 7 y 10 personas; en cuanto a la composición de los mismos, el hecho fundamental debe de ser asegurar la homogeneidad de la experiencia sometida a discusión así como la heterogeneidad del grupo. En este caso, se generan dos grupos de discusión, cada uno de ellos formado por estudiantes de dos especialidades diferentes (ver más adelante en el apartado Metodología), y ambos i) están formados por estudiantes del Máster que, aunque de la misma especialidad; ii) fueron asignados al azar; iii) en su mayoría no se conocían con anterioridad a la realización del mismo; iv) los Centros de destino, y por tanto los tutores en los Centros, fueron diferentes.

Para preparar el rol que debían ejercer las tutoras se ha considerado la propuesta de Krueger (1991), que no limita este papel al planteamiento de los diferentes temas y a la moderación del debate, sino que asigna a las moderadoras el papel de formular cuestiones abiertas para guiar una discusión, que si bien ha fluido libremente, en un clima no directivo, es necesario moderar hacia una particular dirección de acuerdo con

los temas objeto de la investigación. El moderador/a de un grupo de discusión debe además de ajustarse al tiempo planteado para la realización de cada una de las sesiones, que no podía exceder, en nuestro caso, a hora de duración.

Dicho planteamiento ha permitido llevar a cabo de forma simultánea tanto la investigación planteada como el ejercicio de tutoría propio de los seminarios de seguimiento, esto es, la reflexión y análisis sobre la práctica didáctica llevada a cabo en el aula (Fuentes y Prats, 2013).

Objetivos

Una vez delimitado el contexto del trabajo, el Prácticum como objeto de estudio y la metodología de grupos de discusión, el objetivo principal que se plantea este trabajo es analizar las prácticas externas en la formación del profesorado de Educación Secundaria desde el punto de vista del discente, aportando argumentos para la autocrítica y dando voz a los verdaderos protagonistas del máster, su alumnado. Todo ello con la mirada puesta en las propuestas de mejora que derivan de la reflexión de los estudiantes.

Este objetivo general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una reflexión en torno al Prácticum desde la experiencia de los discentes que van a ser docentes.
- Elaborar un análisis cualitativo del mismo desde la institución universi-

taria en general y desde el ámbito de las didácticas específicas en particular.

- Detectar las carencias en la formación del alumnado relacionadas con la práctica docente que sería necesario abordar desde las aulas universitarias.
- Ver si dichas carencias son específicas de especialidad (Biología y Geología o Geografía e Historia) o podrían ser generales en la formación del profesorado.
- Conocer las potencialidades de retroalimentación que el Prácticum puede aportar al corpus teórico de las diferentes asignaturas de las respectivas áreas de conocimiento expuestas anteriormente así como aquellos aspectos en los que tenemos que profundizar.

Considerando dichos objetivos, se abordó una reflexión conjunta del alumnado partiendo de las ideas preconcebidas, expectativas y predisposición que mostraban antes de la realización del Prácticum, una confrontación entre la formación teórica y la práctica del Máster de Secundaria durante su realización y un análisis final en torno a las actuales metodologías de enseñanza-aprendizaje de las aulas, así como a la labor realizada por los tutores/as de los centros que nos permitiera sugerir propuestas de mejora.

2. Metodología

Los grupos de discusión generados para la realización del presente trabajo presentan las características típicas descritas por la bibliografía especializada y esbozadas en la introducción del presente trabajo. Se llevaron a cabo dos grupos de discusión; el grupo de la especialidad de Geografía e Historia, que contó con ocho participantes (5 chicas y tres chicos) y el grupo de Biología y Geología, que contó con once (8 chicas y 3 chicos)⁶. Los alumnos fueron seleccionados al azar de entre todos los matriculados, no se conocían con antelación a la realización del Máster, accedieron a diferentes Centros Educativos y trabajaron con tutores en el Centro diferentes.

Las sesiones de los grupos de discusión fueron grabadas en audio previa autorización firmada de los estudiantes que participaron en cada sesión; al comienzo de cada una de ellas se les informó que las grabaciones iban a ser procesadas de tal forma que se preservara el anonimato y solamente se utilizarían con un fin académico. Las grabaciones fueron transcritas, y aquellos fragmentos relacionados por temática fueron tenidos en cuenta para el análisis de los resultados que se presenta posteriormente.

Las sesiones grabadas se realizaron en tres momentos del desarrollo del

⁶ El número de alumnos matriculados en el curso académico 2013/2014 fue de 8 en la especialidad de Geografía e Historia y de 28 en la especialidad de Biología y Geología.

Prácticum: antes de la incorporación al Centro, durante las prácticas externas y una vez concluidas las mismas. Las sesiones fueron conducidas con ayuda de un guion con el objetivo de que ninguno de los temas que se deseaba analizar quedara sin abordar (Anexo I). Para la elaboración de este guión las conclusiones obtenidas del análisis bibliográfico previo fueron tenidas en cuenta.

Además de las sesiones grabadas, los estudiantes, al final de las prácticas externas, entregaron al tutor de la Universidad la Memoria final de prácticas. Estas Memorias fueron analizadas, y en ellas se detectaron comentarios y reflexiones que, tras ser agrupadas según la temática del presente trabajo, también se tuvieron en cuenta para el análisis de los resultados.

Una vez obtenido el material por parte del alumnado (grabaciones y Memorias), se lleva a cabo la fase de análisis. Los resultados extraídos de dicho análisis se expondrán, intentando resaltar especificidades por especialidades, en el apartado Resultados y Conclusiones; se recurrirá a la estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa, es decir, se reproducirán transcrip-

ciones literales de las intervenciones realizadas por el alumnado participante, clasificadas por categorías o temas, siguiendo el cuestionario base, así como la interpretación de las mismas⁷.

3. Resultados y discusión

“...el objetivo fundamental del Prácticum es enfrentarse a una situación real de enseñanza-aprendizaje, comprobar cómo te desenvuelves en un contexto educativo formal como docente, después de tantos años como discente. Te permite familiarizarte con el funcionamiento de un centro y fundamentalmente, te enfrenta a ti mismo, te cuestiona si verdaderamente tienes vocación docente”⁸.

La investigación cualitativa aporta interesantes argumentos en aras de enriquecer los estudios cuantitativos. En nuestra investigación hemos considerado dos de sus premisas; por un lado, la investigación de diagnóstico ante un objeto de estudio específico, el Prácticum del Máster de Profesorado; y por otro, la investigación creativa, pues el objetivo último ha sido generar ideas a partir de la reflexión compartida que

⁷ Tomando como referencia la clasificación metodológica para grupos de discusión, atendiendo a las fuentes de referencia, planteada en Onwuegbuzie et al (2009, 4), la tipología que hemos utilizado en nuestra investigación contempla aspectos propios de dos de sus categorías: a) “*tape-based analysis*”, donde los investigadores escuchan las grabaciones de los grupos de discusión y posteriormente elaboran una transcripción más reducida, centrándose en las preguntas del cuestionario base y transcribiendo sólo aquellos aspectos que permiten argumentar y entender mejor los objetivos planteados y b) “*note-based analysis*” pues incluye comentarios del moderador/a que, en este caso, se identifica con las dos investigadoras.

⁸ Extracto de la memoria del Participante 7 (Geografía e Historia).

se traduzcan en posibles soluciones o propuestas de mejora.

Como afirmaron Canales y Peinado (1995:295) el grupo de discusión se caracteriza por no trabajar con la selección de alternativas, sino con “*juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de la información*” y por ello los resultados deben ser presentados mediante un informe narrativo, organizado conceptualmente y alimentado por citas directas.

Siguiendo este planteamiento, y tomando como referencia el guión que ha orientado las sesiones (Anexo I), hemos considerado cuatro grandes temáticas que se han abordado en tres momentos diferentes del Prácticum (antes, durante y después) y en cada uno de los grupos de discusión coincidiendo con las dos especialidades analizadas (Geografía e Historia, Biología y Geología). Este análisis nos ha permitido conocer cómo han evolucionado las concepciones previas acerca de las prácticas de aula de los futuros docentes de Educación Secundaria. Las temáticas (o categorías) en las que se han agrupado las respuestas se detallan a continuación:

- Teoría vs práctica: análisis sobre la relación que han detectado entre los aspectos teóricos abordados en los diferentes módulos del Máster en Profesorado y la realidad de las aulas.
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje: metodología utilizada por el tutor/a comparando la situación real de aula con las

diferentes metodologías mostradas en la parte teórica del Máster.

- Percepción del alumnado: descripción de la imagen del alumnado por parte de los futuros discentes.
- Tutor/a en los Centros: relacionada con esta temática se pueden comentar aspectos relacionados con sus dotes tanto en el aspecto pedagógico (manejo de grandes grupos, gestión de conflictos, clima de clase, etc.) como en el didáctico (técnicas para enseñar Biología y Geología o Geografía e Historia).
- Mi percepción como docente tras realizar el Prácticum: se incluyen aspectos generales sobre qué cosas le ha aportado el Prácticum al estudiante del Máster para su futura práctica profesional.
- Propuestas de mejora: se incluyen todos aquellos comentarios relacionados con posibles mejoras a incluir en el Prácticum.

A continuación se muestran los resultados del análisis de los materiales aportados por los estudiantes (entrevista oral y Memoria escrita) por categorías y por especialidad.

Teoría versus práctica del Máster de Secundaria

“Una de las cuestiones más importantes que tienen las prácticas es que permiten compensar la falta de formación que tiene la parte teórica del Máster en aspectos fundamentales como

hacer programaciones, elaborar unidades didácticas o el trato directo con los alumnos, más allá de las teorías psicológicas abstractas sobre el desarrollo de la personalidad o el aprendizaje” (Participante 7).

“Uno de los puntos débiles es el relacionado con la teoría impartida en el Máster sobre la educación y lo que realmente se hace en las aulas” (Participante 4).

Estos estudiantes sintetizan muy bien el sentir general del grupo de discusión de Geografía e Historia al respecto de la formación teórica del Máster y, su adecuación a la práctica, que, todos/as, sin excepción, consideraron insuficiente.

En el trabajo de Ciscar Vercher y otros (2011) ya hicieron constar, profesor y alumnado, que la docencia en la Universidad, tanto en la formación disciplinar, como la que contempla el Máster, está centrada en la adquisición de contenido epistemológico.

En el grupo de discusión de Biología y Geología las concepciones iniciales sobre qué relación podría tener la teoría estudiada en el Máster con su experiencia en el Prácticum seguían la línea expuesta en el grupo de discusión de Geografía e Historia: “Para mí va a ser principal la observación. Observar “cómo”. Por primera vez me estoy planteando que tengo que pensar como profesora” (Participante 9). Con esta afirmación podemos sugerir que siguen pensando que la teoría no les ha servido

para mucho, y que aprender a enseñar se produce de forma “artesanal”, sin una teoría que sustente la profesión de docente. De hecho, la participante¹⁰ ratifica esta idea cuando comenta que ante situaciones de aula dominará en ella su experiencia como alumna más que su formación teórica como docente, una reflexión fundamentada en el convencimiento que muestra un sector considerable del alumnado del master de que en el mismo aprenderán recetas o técnicas que los capaciten para su futura labor docente.

Sin embargo, a lo largo de su experiencia en las aulas, uno de los estudiantes encontró relación entre teoría y práctica, llegando a incluir en la Memoria lo siguiente:

“Desde el punto de vista de los contenidos del Máster me ha servido para comprobar que he aprendido mucho más de lo que yo pensaba en las diferentes asignaturas que lo componen. Reconozco que en un primer momento pensaba que la gran mayoría de contenidos no me servirían a la hora de trabajar con una clase, sin embargo, he visto como aportan un amplio abanico de posibilidades que te permiten enfrentarte a las diversas situaciones que surgen en el aula de secundaria” (Participante 11).

Metodologías de enseñanza-aprendizaje

“La cruda realidad es contrastar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que nos venden y la realidad que hay

en los institutos, pero me ha servido para analizar qué cambios podría aplicar y en función de ello, qué profesor quiero ser” (Participante 2).

Este apartado generó un debate muy enriquecedor en el grupo de Geografía e Historia, pues si bien 5 de ellos/as afirmaba que la metodología expositiva, centrada en el libro de texto y la clase magistral dominaba rotundamente entre sus tutores/as, al igual que las actividades que se realizaban, donde repetir los contenidos de una manera sistemática y lineal era la tónica dominante. Defienden, por tanto, la necesidad de una renovación por parte del profesorado partiendo de sus prácticas metodológicas, en otros casos sí se evidenciaron otras formas de entender el papel del docente y del discente en el aula: “desde el primer momento pude observar que la metodología de enseñanza aprendizaje que utilizaba mi tutor era activa y participativa, destacando la continua interacción con los alumnos en el aula mediante anécdotas o preguntas para motivar su interés; también era muy frecuente el recurso al humor para crear un buen ambiente y una buena relación con sus grupos de alumnos/as” (Participante 1). En la misma línea se manifestaba este mismo participante: “podríamos destacar que el proceso de aprendizaje que lleva a cabo mi tutor en todas sus clases es aquel en donde el estudiante participa activamente, no lleva a cabo clases magistrales, hace que durante sus clases el alumnado se implique participando y para ello usa

diferentes recursos como lanzar preguntas al aire o generar algún tipo de debate para despertar la actitud crítica de los discentes”.

Al hilo de dichas intervenciones surgió un debate en torno al impacto de la metodología sobre el aprendizaje a largo plazo, y si podían apreciarse mejoras significativas en la evaluación del alumnado derivadas de metodologías motivadoras, llegando todos a la conclusión de que, efectivamente existe una repercusión directa en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo fundamentalmente en el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje: “las clases de Historia del Arte funcionaban con la proyección de imágenes y su respectiva explicación, haciendo partícipes a los discentes a partir de una batería de preguntas, que daban respuesta a una situación de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno tenía que ir construyendo su propio conocimiento” (Participante 4).

Por su parte, la concepción que los estudiantes de la especialidad de Biología y Geología tienen sobre las metodologías de aula es que impera la clase magistral, y, de hecho, la defienden con contundencia en la primera sesión previa a la visita al Centro, criticando las metodologías más participativas que han visto en los módulos teóricos del Máster por verlas poco realistas en el aula. Estos datos encajan con investigaciones previas, en las que se asegura que el profesorado en formación posee la concepción de que implementar metodologías participativas en las

aulas de Educación Secundaria presenta bastantes problemas (Abril, Ariza, Quesada y García, 2014).

En ese mismo sentido, el participante 10 expone “yo lo tengo claro, la clase magistral. Yo la defiendo. Que el niño participe, pero tengo claro que soy el que está al frente de la clase... Quizás me choque frente a un muro, pero así yo mismo me quitaré el convencimiento de que eso es lo mejor”. Pero este participante, tras su paso por las aulas, cambió radicalmente su forma de pensar con respecto a las metodologías participativas: “Existe un amplio abanico de metodologías para trabajar en el aula que se ponen en práctica. Esto me ha permitido eliminar mis múltiples dudas sobre si un aprendizaje que no se apoyara en la clase magistral era posible y he podido comprobar que no solamente se puede hacer sino que además resulta mucho más dinámico, atractivo y efectivo”.

Si analizamos el grupo en general tras su paso por las aulas, solamente dos de los once estudiantes han asistido a clases centradas en la exposición magistral del docente; aun así, estos estudiantes, tras su experiencia docente de corte más tradicional, “descubren” la posibilidad de introducir nuevas metodologías participativas y abiertas al debate y a la argumentación por parte de los estudiantes.

Percepción del alumnado

En este aspecto ambos grupos de discusión realizaron un ejercicio de auto-

crítica inicial muy esclarecedor, pues, antes de iniciarse como docentes fueron capaces de descubrirse una serie de prejuicios derivados de su propia trayectoria académica amén del imaginario social que subyace en el ejercicio pero fundamentalmente en la opinión, muchas veces infundada, sobre la docencia en Educación Secundaria.

Así, reconocieron que esperaban encontrar un alumnado poco motivado, con una formación inferior a la requerida para su edad y madurez, que valora poco el esfuerzo personal y que podía presentar problemas de disciplina; también era realmente nefasta la imagen de las familias del alumnado, en parte derivadas de sucesos anecdóticos y meramente testimoniales de los que se han hecho eco los medios informativos, considerándolos en términos generales poco interesados por la evolución de sus hijos y enemigos del profesorado.

Reconocerse en unas ideas previas que carecían en gran medida de fundamento, desmontar mitos y concederse el beneficio de la duda, de lo inesperado, fue una de las mayores recompensas de la primera sesión en ambos grupos de discusión, previa a su aterrizaje en las aulas.

Durante la segunda sesión, tras dos semanas de permanencia en los centros, en las cuales habían ejercido ya como docentes, la gran mayoría de los integrantes de ambos grupos de discusión coincidieron en afirmar que el comportamiento del alumnado era mucho mejor del esperado, concentrándose los problemas de disciplina en los

alumnos/as que han pasado de curso por imperativo legal o están obligados legalmente a permanecer en el centro hasta los 16 años, un perfil presente en todas las clases de Educación Secundaria y cuya situación, en su opinión, podría corregirse con metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas. En este sentido, la participante comenta en la segunda sesión “yo pensaba que me iba a encontrar rebeldía pura y dura y los niños son educados, saben que van al colegio a estudiar, son niños, hacen ruido, claro, pero yo me he llevado una muy grata impresión”.

No obstante, y en parte como consecuencia de la primacía de las clases expositivas, en el grupo de discusión de la especialidad de Geografía e Historia se comenta: “el alumnado sigue priorizando el aprendizaje memorístico sobre el crítico o analítico, en general falta madurez para analizar los contenidos, para realizar comentarios de texto o simplemente para comentar una fotografía relacionada con los contenidos trabajados en el texto” (Participante 6). Sin embargo, en el grupo de Biología y Geología, existen más intervenciones en el sentido que comenta la participante 10: “hay algunos alumnos que trabajando en proyectos hacen cosas increíbles, que yo no se esperaba que hicieran”.

El tutor/a en los centros educativos

“Uno de los puntos fuertes del Prácticum ha sido extraordinaria colaboración de mi tutor, que me ha mostrado gran parte de los “rincones” que tiene

la docencia, tanto a nivel de enseñanza-aprendizaje, como a nivel administrativo (ROF, programa Séneca.) Ha mostrado un gran interés por el desarrollo de mis prácticas y en todo lo relacionado con materia de docencia. Ha sido una suerte haberlo conocido y poder aprender de él” (Participante 4).

La participación voluntaria de los profesores-tutores de los Centros en el Prácticum de Secundaria es fundamental para situar las experiencias positivas de la inmensa mayoría de nuestro alumnado de ambos grupos de discusión: “Mi relación con la tutora era bastante buena, nos ofreció la oportunidad de dar bastantes clases, lo cual no imaginaba que iba a suceder, y se ofrecía para colaborar con nosotros aportándonos ejemplos de unidades didácticas y programaciones” (Participante 4); “Me han facilitado absolutamente todo lo que he necesitado, desde materiales, la libertad de elegir las unidades didácticas a impartir hasta consejos personales para mejorar como futura docente. Han sido un ejemplo para mí por su forma de relacionarse y de ganarse a los alumnos/as por lo general bastante apáticos hacia los estudios” (Participante 19).

No obstante, hemos encontrado también dificultades, en algunas ocasiones motivadas por el ejercicio de la autoridad cuando los tutores no se la reconocían al tutorando y, consecuentemente, los alumnos/as tampoco a este último; en otras ocasiones mostraban los tutores excesivo dirigismo: “... no me dejó dar más de dos clases, estaba

todo el rato observando, interrumpía para corregirme...” (Participante 5). En ocasiones esto último viene motivado por el asfixiante temario y las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) como punto de mira del 2º curso de Bachillerato, considerando que perdían tiempo si dejaban a los estudiantes en prácticas dar alguna de las unidades didácticas o directamente no les reconocían la formación suficiente para participar activamente en este nivel, reduciendo su participación a la mera observación.

Mi percepción como docente

Según De Vicente (2002:387), los estudiantes de Magisterio tal vez acudan a las escuelas sintiéndose competentes en materia de enseñanza y en habilidades de trabajo, pero parcos de conocimiento y de experiencia con los alumnos y con el currículo, y con las rutinas de clase, con las estrategias de enseñanza y con el desarrollo del currículo, con la escuela, etc. Esta descripción reproduce magistralmente los miedos y carencias que manifestaron nuestros participantes de ambos grupos de discusión en la primera sesión: no sabían si serían capaces de enfrentarse a una clase, de transmitir conocimiento, de hacerse entender, de empatizar con el profesor y el alumnado, aunque recalcan como su mayor potencialidad su sólida formación disciplinar. La pregunta que subyacía era la misma para todos ¿me gustará realmente la docencia? En este sentido la participante 10 comentaba en la primera sesión “Va a

ser el momento decisivo: o quiero ser profesor o no quiero ser profesora”.

Como exponía Zabalza Beraza (2010:21) el Prácticum constituye una oportunidad magnífica para hacerles enfrentarse consigo mismos, con sus fortalezas y debilidades personales. Han sido muchas las impresiones transmitidas en el grupo de discusión, pero fundamentalmente la evolución experimentada en la percepción de sí mismos/as como docentes en este corto periodo. Recogemos a modo de síntesis las siguientes:

“...al impartir mi unidad didáctica me di cuenta del trabajo previo para prepararla, dudas, creatividad para saber enfocarla, la dedicación, la importancia del tiempo al dar la clase, saber improvisar, ir de lo simple a lo complejo” (Participante 1).

“Otro aspecto que aprendí es lo que he llamado “la improvisación no improvisada, es decir, llevar todo preparado pero no perder los nervios por salirme del camino marcado, si el grupo necesita fijar otras ideas que no están comprendidas” (Participante 5).

“Lo más importante de las prácticas, ha sido comprobar que me gusta dar clase. Tenía cierto miedo en torno a mi vocación docente, porque una cosa es prepararte y otra cómo te sientes una vez que llevas a cabo el trabajo, pero me he sentido muy a gusto. Creo que en todos los trabajos es importante tener vocación, pero en el caso de la enseñan-

za es indispensable. A pesar de la inexperiencia y de las carencias formativas creo que puedo dedicarme a esta profesión” (Participante 7).

“Me he dado cuenta de que necesito mejorar mucho con la experiencia” (Participante 16).

Propuestas de mejora

Al igual que las investigaciones precedentes en torno al Prácticum, el aspecto que presenta un consenso absoluto entre los discentes es la duración del mismo: “Un mes de prácticas es insuficiente; las prácticas deberían tener la misma duración que las prácticas que realizan los alumnos del grado de Educación Infantil o Primaria (un trimestre)” (Participante 3).

“... otro de los puntos débiles es el poco tiempo que tienen las prácticas así como la fecha en la que se realizan, cuando segundo de bachillerato están a las puertas de los exámenes finales y la preparación de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), lo que impide realizar con ellos/as actividades alternativas” (Participante 3).

Algunas de las voces más críticas, como recogen Prats y Fuentes (2013:63) abogan por un modelo de formación del profesorado de Educación Secundaria cercano al modelo de los Internos Residentes de otras especialidades (como por ejemplo los MIR en Medicina), es decir, su formación como profesional

de la educación ya se completaría en el último año de cada titulación específica de Grado, adquiriendo los conocimientos disciplinares básicos necesarios para impartir clases en Educación Secundaria.

Ciertamente, nuestro alumnado estuvo comentando cómo los actuales grados universitarios carecen de formación didáctica, pese a que la principal salida de muchos de ellos es la enseñanza, ignorando modelos de otras universidades europeas o americanas donde han apostado por una formación integrada o paralela que dé respuesta a dichas carencias.

Ampliar el periodo de prácticas es, en la actualidad, la prioridad del Máster de Secundaria a nivel estatal, como lo es también una reflexión conjunta del profesorado participante en torno a la adecuación entre la teoría y la práctica. Este último punto relacionado con la coordinación teoría-práctica es también comentada entre tutores de Centros, que solicitan más información sobre cómo tutorizar a los estudiantes y en qué incidir durante su periodo de estancia en las aulas (Peinado y Abril, resultados sin publicar).

Las Comisiones de Garantía de la Calidad del Máster son este caso los órganos llamados a escuchar a todas las partes implicadas, analizar detenidamente las investigaciones realizadas y arbitrar espacios de análisis, reflexión y mejora de un máster aún joven que debe consolidarse desde el diálogo y el consenso.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente trabajo nos permiten apuntar algunas conclusiones que pasamos a comentar.

El alumnado, en general, expone que las sesiones de prácticas externas son lo realmente valioso del Máster, indicando que de poco, o de nada le han servido los módulos teóricos del mismo. Como consecuencia de este razonamiento, los futuros docentes proponen un mayor tiempo para dichas prácticas. Sin embargo, y por lo que hemos podido observar durante las sesiones grabadas, ellos y ellas utilizan expresiones en las que se vislumbra un trasfondo teórico, cuando son capaces de debatir y argumentar diferentes propuestas metodológicas, distintas de la transmisiva, como alternativa a la clase tradicional, además de analizar con criterio las ventajas e inconvenientes de cada tipo de metodología en diferentes situaciones de aula. Creemos, por tanto, que los estudiantes no son conscientes de que los aspectos teóricos les han servido la base epistemológica sobre la que construir argumentaciones. Este primer análisis nos sugiere que en los módulos teóricos del Máster debería de trabajarse de manera explícita la metacognición, de tal manera que los y las estudiantes sean capaces de verbalizar qué han aprendido y cómo lo han hecho.

Seguidamente quisiéramos destacar la diferencia encontrada entre las especialidades de Historia y Geografía vs Biología y Geología en el aspecto meto-

dológico. En el primer caso, la 5 de los 8 participantes han estado presentes en clases transmisivas, mientras que en la especialidad de Biología y Geología, 9 de los 11 reconocen a sus tutores como innovadores y alejados de una metodología tradicional. Este resultado podría deberse al carácter más práctico de las Ciencias Experimentales, y la tradición de realizar más prácticas y salidas de campo. Los argumentos expuestos nos sugieren que el cambio de metodologías podría ralentizarse en las aulas de Ciencias Sociales ya que los futuros docentes no ven implementadas metodologías de tipo participativo en sus aulas. Ya en anteriores investigaciones se ha propuesto la posibilidad de formar/seleccionar de alguna forma al profesorado que vayan a ejercer de tutores de Centro (Cámara y otros, 2012) con el objetivo de favorecer la incorporación de estas metodologías en las aulas en las que asistan los futuros docentes, aunque este tema es complicado de gestionar. Este último aspecto podría relacionarse con las propuestas de mejora emanadas del alumnado sobre la coordinación entre los tutores/as de los Centros, que en pocos casos conocen exactamente cuál es su papel de tutorización, pues no existe prácticamente relación fructífera con los tutores de Universidad ni con otras esferas del Máster, generando descoordinación entre los diferentes actores.

Todo lo anteriormente expuesto nos plantea, como tutoras de Universidad e investigadores en didáctica, la necesidad de buscar puntos de encuentro

desde los que surjan propuestas de mejora para el desarrollo profesional de los futuros docentes en Educación Secundaria. Con este trabajo hemos querido plasmar dicha necesidad, así como algunos aspectos que, según los discentes, necesitan ser mejorados a corto plazo.

5. Referencias bibliográficas

- ABRIL, A.M; ARIZA, M.R; QUESADA, A. y GARCÍA, F.J. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, nº 11, 22-33. DOI: 10498/15710
- ALBERT, J.M; FUENTES, C. y PALOS, J. (2012). La formación inicial del profesorado y el Prácticum de secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 72, 65-70.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CÁMARA, A; ABRIL, A.M; DÍAZ, E.M; GUTIÉRREZ, F; ORTEGA, J.M; PÁRRAGA, J.A. y ARIZA, M.R. (2012). *Líneas pedagógicas y organizativas del Prácticum de los grados de educación*. Granada: Geu.
- CANALES, M y PEINADO, A. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- CISCAR VERCHER, J; FITA ESTEVE, S; GALÁN OLCINA, O. y FONFRIA DE LA TORRE, X. (2011). Formación del profesorado e innovación educativa. El máster de secundaria en Valencia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 68, 65-73.
- DE VICENTE, P.S. (2002). Propulsar mejores acciones profesionales desde los centros de Educación Infantil. *La Educación Infantil: una apuesta de futuro*. Granada: Geu.
- FUENTES, C. y PRATS, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 73, 59-64.
- GIL FLORES, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitario de didáctica*, nº 10-11, 199-214. Recuperado de <http://goo.gl/3bsJ9x> [28 de julio de 2015].
- KRUEGER, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LATORRE MEDINA, M. J. (2007). El potencial formativo del Prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, nº 343, 249-273.
- LLOPIS GOIG, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- MANSO AYUSO, J. y MARTÍN ORTEGA, E. (2015). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudios de

- casos en dos universidades. *Revista de Educación*, nº 364, 145-169.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, E. (2011). Fuentes generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, nº 354, 155-181.
- ONWUEGBUZIE et al. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *Internacional Journal of Qualitative Methods*, nº 3 (8), 1-21. DOI: 10.1177/160940690900800301
- PEINADO, Y; MARTIN, T; CORREDERA, E; MOÑINO, N. y PRIETO, L. (2010). Grupos de investigación. Métodos de investigación en educación especial. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf. [28 de julio de 2015].
- PRATS, J. y FUENTES, C. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 73, 59-64.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANS DE CASTRO, R. (2013). Experiencia y valoración del Máster de Secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 73, 65-71.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, nº 354, 21-43.