



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Valdés Puentes, Roberto; Bolivar Botia, Antonio; Moreno Verdejo, Antonio
UNA VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN ESPAÑA: EL
MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 3, julio-septiembre, 2015, pp. 251-278

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360943011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN ESPAÑA: EL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

Roberto Valdés Puentes*
Universidad Federal de Uberlândia (UFU)

Antonio Bolívar Botia**
Universidad de Granada (UGR)

Antonio Moreno Verdejo***
Universidad de Granada (UGR)

RESUMEN: El artículo evalúa el proceso de implantación del Máster en Educación Secundaria en España (MAES), a partir de un estudio de caso en la Universidad de Granada. El texto analiza el contexto general en el que se enmarca la creación del título, caracteriza ese proceso de creación, organización y estructuración a nivel nacional y, específicamente, de la Universidad de Granada, y hace una valoración del mismo a partir del estudio de cuatro dimensiones fundamentales: estructura y organización; docencia; *practicum*; y trabajo de conclusión del máster. El estudio concluye que el MAES es la primera gran experiencia española de formación del profesorado de ese nivel con carácter de título oficial regulado. Como aspectos positivos del curso se identificaron: su identidad profesionalizante y proyección nacional; su estructura curricular que prioriza la formación de competencias psicopedagógicas y didácticas; la valorización de la formación práctica en los propios institutos escolares.

Palabras clave: El Máster en Educación Secundaria. Formación Inicial. Profesorado. Universidad de Granada. España.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>

* Doctor en Educación por la Universidad Metodista de Piracicaba (2003). Post-doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España (2013). Professor da disciplina de Didática na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do corpo docente do PPGED/Faced/UFU. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Profesor Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Forma parte del Grupo de Investigación "FORCE" ("Formación del Profesorado Centrada en la Escuela") y dirige la Revista "Profesorado". E-mail: abolivar@ugr.es

*** Doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada. Profesor de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada y Coordinador del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Investigador en el Grupo de Investigación "Didáctica de la Matemática: Pensamiento Numérico" - FQM-0193 (<http://fqm193.ugr.es/>). E-mail: amverdejo@ugr.es

A REVIEW OF THE INITIAL TEACHERS'S EDUCATION IN SPAIN: THE MASTERS IN SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT: This paper evaluates the process of implementation of the Master in Secondary Education in Spain (MAES, in Spanish), starting from a case study at Granada University. We aim to analyze the general context in which the title is created and also characterize the creation, organization and structuration process on a national level and, specifically, Granada University's. The paper also qualifies the course parting from the study of four fundamental dimensions: structure and organization; teaching; *practicum* and master's conclusion works. The study concludes that MAES is the first great Spanish experience to educate teachers of this level with a regulated official title. As positive course aspects, were identified: its professional identity and national projection; its curricular structure that prioritizes the teaching of psicopedagogic and didactic skills; the rise of practical formation value at the teaching institutes themselves.

Keywords: Master in Secondary Education. Initial Education. Professorate. University of Granada. Spain.

UMA REVISÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ESPANHA: O MESTRADO EM EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

RESUMO: Este artigo avalia o processo de implantação do Mestrado em Educação Secundária na Espanha (MAES), a partir de um estudo de caso na Universidade de Granada. O texto analisa o contexto geral que marca a criação do título, caracteriza esse processo de criação, organização e estruturação a nível nacional e, especificamente, da Universidade de Granada e faz uma valorização do mesmo a partir do estudo de quatro dimensões fundamentais: estrutura e organização; docência; *practicum*; e trabalho de conclusão do mestrado. O estudo conclui que o MAPES é a primeira grande experiência espanhola de formação de professorado neste nível com caráter de título oficial regulado. Como aspectos positivos do curso, identificaram-se: sua identidade profissionalizante e projeção nacional; sua estrutura curricular, que prioriza a formação de capacidades psicopedagógicas e didáticas; a valorização da formação prática nos próprios institutos escolares.

Palavras-chave: Mestrado em Educação Secundária. Formação Inicial. Professorado. Universidade de Granada. Espanha.

1 CONTEXTO GENERAL (EUROPEO Y ESPAÑOL) EN EL QUE SE ENMARCA EL PROCESO DE CREACIÓN DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Secundaria constituye un puente clave entre la Primaria, la Superior y el mundo laboral, de ahí que en las últimas décadas las reformas de la mayoría de los países se han concentrado en este nivel medio, en una clara política de expansión de la escolarización. En la sociedad del conocimiento, se requiere un conjunto de saberes, competencias y habilidades complejas que no se puede adquirir en las escuelas primarias ni en una Secundaria de baja calidad.

En general, en paralelo a la ampliación del público que accede a la Secundaria, se ha tendido a unos objetivos y propósitos más abarcadores, ahora ya no dirigidos a un público selecto. De este modo, se extiende a un *currículo más común y abarcador*, retrasando los itinerarios o especializaciones hasta los últimos años de Secundaria o en el nivel terciario (SAHLBERG, 2007). Se reduce la fragmentación por un currículo más integrado, reconceptualizando las áreas y materias y superando la separación entre el académico y el profesional (BENAVOT, 2006; BANCO MUNDIAL, 2005).

La formación habitual del profesorado de Secundaria en los países europeos (EURYDICE, 2003; OCDE, 2005; MAUÉS, 2011) ha oscilado entre dos polos: el *disciplinar*, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina; y el metodológico o pedagógico –en gran medida desvalorizado frente al primero– dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. La mejor formación es aquella que integra, desde el comienzo, ambas dimensiones. En España, como en otros países del sur de Europa, el profesorado de Secundaria ha tenido una preparación de especialista en una disciplina por las Facultades de Ciencias y Letras, importando el dominio de los contenidos especializados de su ámbito disciplinar de investigación. Esta formación universitaria academicista, al margen de las Facultades de Educación, sólo se mantiene en la creencia, falsada en la práctica, de que para enseñar basta saber la asignatura. Por tanto, la identidad profesional, en los programas de *formación inicial* en España, ha sido la de especialista disciplinar. Esta ausencia de una formación pedagógica ha contribuido, pues, a la creación de una identidad profesional falsa (ESTEVE, 2003). La formación como especialista en una disciplina y la posterior dedicación a la docencia, tras un concurso para funcionario, no posibilita la configuración de identidad del profesorado de dicha etapa, agravado al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige la acción docente.

Además de una necesaria formación pedagógica, la identidad profesional debe formar parte—de modo integrado—del plan de estudios de la propia carrera, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. Desde esta perspectiva, los modelos yuxtapuestos, consecutivos o no integrados de formación disciplinar y pedagógica, que han solido ser—con variantes—los más comunes en Europa, no dan lugar a la configuración de identidad del profesorado de esta etapa, generando crisis ya en la entrada.

El profesorado de Secundaria, en tiempos anteriores formado para preparar a una minoría seleccionada para acceder a la Universidad, cuando ha de atender en la Secundaria Obligatoria a toda la población escolar, cada vez más diversa, sufre graves déficits para atender a las nuevas demandas. Por otra parte, como hemos estudiado (BOLÍVAR, 2006), este hecho ha provocado en sus vidas profesionales un proceso grave de *crisis de identidad profesional*, afectando principalmente a los profesores procedentes del Bachillerato. Debido a que, con la formación inicial recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar, en efecto, de una *reconversión profesional*, entendida como las nuevas exigencias de alterar y ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de desempeño profesional.

Fueron hechos intentos para suplir la falta de formación psicopedagógica para este profesorado, de modo yuxtapuesto o posterior a la formación disciplinar especializada. La Ley General de Educación (1970) estableció un curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica* (CAP) como exigencia para impartir clase en Bachillerato, que ha durado hasta el 2009. Su permanencia durante casi 40 años resultó que, progresivamente, se fue degenerando, con cierto abandono por las propias Universidades, siendo en muchos casos un requisito burocrático, en otros casos un mero sucedáneo de formación. La ley de mayor transcendencia en las últimas décadas (LOGSE, 1990) previó su mejora mediante un “Curso de Cualificación Pedagógica”, pero no llegó a implementarse, excepto en experiencias aisladas. Paradójicamente, esta ley establecía un nuevo nivel de enseñanza (la Educación Secundaria Obligatoria), sin haber capacitado al profesorado para dicho nivel, lo que ha provocado parte del fracaso en este nivel de enseñanza. Por su parte, la propuesta de un “Título de Especialización Didáctica” de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002), cuando ya estaba a punto de implantarse, fue aplazada (mayo de 2004) por el (nuevo) gobierno del Partido Socialista (Zapatero).

Demasiados intereses actuaron para que la situación continuara igual, es decir, “cuanto peor, mejor” (entendida como la más barata y la que menos trabajo y problemas presenta). Diversos colectivos (incluidos los propios estudiantes) han presionado hasta el último momento para que nada cambiara, prorrogando indefinidamente el CAP. Se pasaron muchos años y sucesivamente, por unas u otras causas, los que han sido responsables por todas las administraciones educativas de uno u otro signo, fueron aplazando. Pasa algo inusitado en los países europeos: cuarenta años con una formación del profesorado como si nada hubiera cambiado, cuando estamos en una sociedad del conocimiento y con un público escolar radicalmente distinto a los últimos años del franquismo. Entre la ausencia y el abandono, con el Espacio Europeo de Educación Superior, Europa se convierte en la solución, ¿puede ser el nuevo *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* la solución esperada?

Si, para configurar la identidad profesional demandada, se necesitan nuevos profesionales, entonces hay que transformar —en primer lugar— la formación inicial. La formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia, tras unas oposiciones, no posibilita una configuración de identidad del profesorado de dicha etapa de acuerdo con las necesidades curriculares y del alumnado (BOLÍVAR; BOLÍVAR-RUANO, 2012).

Este trabajo se centra en el nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria español. En primer lugar, para una comprensión amplia, es necesario inscribirlo en el contexto más cercano de la Unión Europea. En el Consejo Europeo de Lisboa (2000) se solicita que Consejo de Educación emprenda “una reflexión general sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes”. Uno de estos objetivos comunes era “mejorar la formación de profesores y formadores” (CONSEJO EUROPEO DE EDUCACIÓN, 2001).

Precisamente ante la falta de atractivo de la profesión docente en los países europeos, con la consiguiente falta de profesorado, la OCDE (2005) en un conocido informe planteaba (cap. 4) la necesidad de estructuras más flexibles en la formación inicial, que prevean varias formas de acceder a ella, así como de progreso a lo largo de la carrera: “Las etapas de formación inicial, de iniciación y de desarrollo profesional tienen que estar mucho más conectadas entre sí, para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes”, señalaba.

En este ámbito europeo, en que el que España está inmersa, una reforma de la formación universitaria debiera ser aprovechada,

en el contexto de la nueva Ley de Educación, para una mejora sustancial de la formación inicial del profesorado. Así sucedió, cuando el proceso de redacción de la LOE (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2006) tuvo lugar de manera simultánea al cambio de los niveles educativos universitarios mediante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también conocido como Proceso de Bolonia. La LOE pretende adaptar el sistema educativo español a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea.

De este modo, la LOE determina (art. 100) que la formación inicial del profesorado “se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”. Dentro del llamado Proceso de Convergencia Europea, que distingue entre una formación de Grado (en España cuatro cursos académicos) y un Posgrado o Máster (un curso), la formación del profesorado de Secundaria se configura como un “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”. No obstante, en la estructura de grado/postgrado del EEES unos países han adoptado la forma 3+2, mientras que España ha seguido la estructura de 4 años de grado y 1 de Postgrado. Esto ha impedido que el Máster pudiera tener una formación más amplia y se limite a un curso académico.

La formación inicial deberá capacitar a los profesores para hacer realidad el derecho de aprender para toda la población escolar, por lo que debiera estar capacitado para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado, entendido como el dominio de las competencias clave. Algunos estándares formativos como los siguientes son necesarios para una enseñanza de calidad: que los profesores estén comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; conocen la materia que enseñan y cómo enseñarla; son responsables de gestionar y dirigir el aprendizaje de los estudiantes; piensan de modo sistemático sobre su práctica, aprendiendo de la experiencia; y son miembros de comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, como hemos descrito antes, no hemos contado hasta ahora en España con una *formación profesional* del profesorado de Secundaria, si entendemos que “ser profesor” en este nivel no es sólo ser matemático o lingüista. La falta continuada de una formación pedagógica inicial, integrada en la propia carrera, nos ha llevado a *profesores especialistas* en las disciplinas correspondientes, cuando en la Secundaria Obligatoria no basta con saber bien la asignatura. Enseñar en la sociedad de la información requiere – además – otras competencias. El curso de Certificación de Aptitud

Pedagógica (CAP), que ha pervivido de manera provisional durante 39 años, por el estado de abandono en que lo han tenido las propias Universidades, se ha ido convirtiendo en un requisito burocrático, en otros casos, en mero sucedáneo de formación.

En conjunto, podemos decir que en la formación inicial del profesorado de Secundaria ha faltado una visión a largo plazo de para qué queremos la formación y cuáles deben ser los propósitos y fines que la guíen. Es necesario determinar las metas o propósitos (el *para qué*) de la formación; qué necesitan los profesores (el *qué*) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de una ciudadanía crecientemente más diversa y compleja; y, en tercer lugar, *cómo* lograrlo, con diseños adecuados que posibiliten la formación demandada y políticas formativas que la apoyan.

2 EL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: CREACIÓN, ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA

El “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria” (MAES), según el Orden/ECI 3858 (BOE, 29/12/2007) que lo regula, contempla una formación de 60 créditos² ECTS³, organizados en tres grandes módulos, subdivididos –a su vez– en siete asignaturas: **1-Genérico** (12 créditos) - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, Sociedad, familia y educación; **2-Específico** (24 créditos) - Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, Innovación docente e iniciación a la investigación educativa; **3-Practicum** (16 créditos) - Prácticas en los centros (10 créditos), Trabajo Fin de Máster (6 créditos).

El segundo módulo se divide, a su vez, en *especialidades* o en los itinerarios pertinentes, según las materias y ámbitos docentes en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas o Deportivas. Dado que las especialidades son muchas (un total de 44), cada Universidad ha realizado la agrupación en itinerarios que consideraron más oportunos, ofreciendo unas especialidades u otras. Además está la especialidad de Orientación Educativa que, por su carácter propio (no es una materia curricular), no ha encajado del todo en este Máster, configurado para la enseñanza de las materias, por lo que fueron necesarias determinadas correcciones. Por último, esta estructura en tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) no es el mejor modo para conectar debidamente la teoría y práctica, pues más se asimila a una racionalidad técnica: la práctica como una aplicación de la teoría.

Dentro de ese segundo bloque ha planteado especiales conflictos en su implementación el denominado “Complementos de formación disciplinar”, destinado —en principio— a reconstruir educativamente los contenidos disciplinares cursados y el área curricular que se va a impartir. En muchos casos, se ha entendido (o interesado) como más contenidos disciplinares, en contra de los objetivos del Máster, que no es completar la formación disciplinar, sino la pedagógica. Si es un modelo consecutivo, en coherencia, debería darse por adquirida la formación disciplinar (garantizada por los estudios previos), por lo que el desarrollo del MAES se debe dirigir en su totalidad a la adquisición de la formación psicopedagógica.

Al respecto, críticamente podemos decir que domina en el Máster una visión del Profesorado de Secundaria construida sobre el eje disciplinar (didácticas especiales de cada disciplina). Todos los demás componentes formativos (dimensiones sociales, políticas, culturales, organizativas, propias de una profesión ampliada, colegiada, institucional, consciente y sensible a múltiples realidades actuales relativas al medio social, comunitario y mediático del alumnado, o a sus familias) han quedado diluidas en “materias” de aparente vocación interdisciplinar (psicología, pedagogía, sociología), pero “subordinadas” a la especialidad. En cualquier caso, como señalamos después, el *Practicum* y el Trabajo de Conclusión del Máster deben constituirse en los elementos vertebrales del MAES.

La enseñanza, como “profesión regulada”, requiere una normativa de carácter básico por parte del Ministerio de Educación. Esta normativa estatal tiene un carácter en *excesivamente abierto*, que ha permitido hacer las más variadas combinaciones y modos de organizarlo, según los poderes fácticos en cada universidad y de los gobiernos regionales, en ocasiones más orientadas a sus recursos e intereses particulares, que a potenciar una excelente formación pedagógica del profesorado. Particularmente ha afectado a la definición e implantación de las especialidades, a la redefinición de materias y asignación a departamentos universitarios, a los niveles institucionales de coordinación del Máster y, finalmente, el precio de matrícula. Además, en algunas de ellas no son las Facultades de Educación las encargadas de su organización y coordinación, sino otras Facultades o unidades de Postgrado.

El tercer Módulo (*Practicum* y Trabajo de Conclusión del Máster) es fundamental para la consecución de la finalidad didáctico-pedagógica. Iniciarse en la práctica de la enseñanza, su observación y reflexión sobre la misma, desempeña un papel de primer orden

en una formación profesionalizadora. El *practicum* debe ser el pilar fundamental sobre el que se desarrolle el resto del plan de estudios. De ahí la relevancia de su organización: condiciones en las que se ejerce; interrelación con las enseñanzas teóricas y no relegado al final, cual aplicación de la teoría; en fin, de las relaciones que se establezcan entre Universidad y los establecimientos de enseñanza. Ya la Orden que establece los requisitos de verificación del Máster señalaba (art. 5) que “las instituciones educativas participantes en la realización del *practicum* habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes”.

Esto último requiere una selección de buenos establecimientos de enseñanza y tutores (académicos y profesionales); y, en segundo lugar, de coordinar adecuadamente las instituciones (universidad e Institutos de Secundaria) y los tutores (VALLE y AYUSO, 2011). Para lograrlo, esto exige el reconocimiento y cualificación de centros y tutores mediante un concurso público, a partir de unos indicadores (planteamientos pedagógicos compartidos, innovaciones, liderazgo educativo, etc.). No menos relevantes son los incentivos de los tutores profesionales y de los establecimientos de prácticas. Cuando no se hace la “socialización” en la cultura escolar, suele significar la reproducción de la cultura profesional docente tradicional y sus modelos de enseñanza, que justamente, desde los planteamientos teóricos de la formación inicial, desearíamos cambiar. Por lo demás, el *Practicum* no debiera reducirse a las tareas del docente en el aula, sino tomar el centro escolar como eje organizador del período de prácticas. De hecho, el *Practicum* es la materia con la que los profesores están más satisfechos en el Máster y lo que más valoran como aporte a su formación como futuros docentes (AYUSO, 2012).

El *Trabajo de Conclusión del Máster* (TCM) (6 créditos) es un trabajo personal y autónomo del estudiante, que recoge y despliega las competencias adquiridas. Se debe presentar y defender de forma individual y pública, de modo que permite al estudiante mostrar de forma integrada contenidos formativos y la adquisición de las competencias asociadas a la titulación. Debidamente orientado por un tutor, debe ser un trabajo original de inicio a la innovación educativa, didáctica e investigación sobre la enseñanza, integrado en alguna de las líneas propuestas por cada una de las especialidades y/o áreas de conocimiento.

No obstante, las investigaciones existentes ponen de manifiesto que no se ha sabido transmitir adecuadamente ese sentido integrador del TCM en el conjunto del Máster y la diferencia de este con el *Practicum*.

Los estudiantes no perciben que aportaron mayores aprendizajes que los del *Practicum*, a pesar de que los coordinadores se muestran satisfechos con cómo se han desarrollado y defendido (AYUSO, 2012). Para su mejora, el TCM se vincula más a la fase de prácticas, de modo que los estudiantes realizaran un Trabajo de Conclusión del Máster en el que se ponga de manifiesto el logro de las competencias profesionales docentes adquiridas en los distintos módulos de forma integral. En coherencia con esta idea, otro aspecto esencial – al menos desde el punto de vista teórico – recogido en la documentación consultada fue referente a que los TCM consistieran una propuesta de innovación educativa (en el aula o en la escuela en su conjunto), y en su caso en propuestas de investigaciones de carácter educativo, siempre en el ámbito de la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El precio de la matrícula, similar al resto de los másteres, varía en cada Universidad, oscilando entre 1.000 y 1.500 euros.

Por último, sobre las condiciones de *acceso, admisión y matrículas*, son requisitos necesarios para matricularse tener un título universitario y una acreditación en un idioma extranjero (Nivel B1 del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”). Los estudiantes deben tener una buena formación en los contenidos disciplinares correspondientes a la especialidad elegida, dado que los contenidos del Máster son esencialmente profesionalizantes. Según la capacidad de la Universidad, se ofrecen hasta una veintena de especialidades de diferentes ámbitos (científico-técnico, ciencias sociales, Lingüístico, Orientación laboral y profesional) dentro de la oferta formativa. De este modo, se procura dar respuesta a aquellas especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria regulados que establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

Otro asunto discutible es si el Máster (y las propias carreras dedicadas a la enseñanza) deben estar abiertas sin restricción a todos los aspirantes, o establecer una selección o “*numerus clausus*” para seleccionar a los mejores. Esto se inscribe en el movimiento internacional, extendido por determinados informes internacionales (OCDE, 2005; McKinsey), de que un buen sistema educativo exige que los mejores se dediquen a la enseñanza. En lugar de formar y luego seleccionar, la inversión de ese orden (primero se selecciona y luego se les forma), permitiría un incremento notable de la eficacia, al concentrarse en sólo aquellos que han sido seleccionados. De hecho, algunos de los países que obtienen resultados superiores en pruebas internacionales, primero seleccionan en el acceso a los estudios y luego se forman, lo que redunda notablemente en una mejor capacitación profesional.

3 EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA: IMPLANTACIÓN Y VALORACIÓN

3.1 IMPLANTACIÓN DEL MÁSTER: PLAN DE ESTUDIOS, OBJETIVOS, COMPETENCIAS, ESTRUCTURA GENERAL Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada forma parte de un proyecto común coordinado entre varias universidades andaluzas, que cuenta también con la participación de otras entidades. En el diseño del plan de estudios queda establecida una estructura común general para todas las universidades andaluzas. Con eso, se busca garantizar los mismos contenidos de los módulos **genérico** (12 créditos) y **practicum** (16 créditos) en todas las universidades a fin de favorecer la movilidad del alumnado en los módulos específicos (24 créditos). Al mismo tiempo, permitir asignar los 8 créditos restantes (no especificados por el Anexo de la ORDEN ECI/3858/2007) a un módulo de libre disposición que pudiese ser cursado en cualquiera de los másteres oficiales ya existentes o mediante asignaturas optativas complementarias que pueda ofrecer cada universidad. También se llegó a definir los perfiles de un máximo de quince especialidades para el Máster de Profesorado en Andalucía, estableciendo las correspondencias entre dichos perfiles y cada una de las especialidades docentes de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato y Formación Profesional, que se recogen en el Real Decreto 1834/2008.

Todas las especialidades comparten las mismas materias de los módulos *genérico* y *practicum*, de modo que sus diferencias afectan apenas a los contenidos específicos de las materias denominadas *Complementos para la formación disciplinar* y *Aprendizaje y enseñanza en las materias de la especialidad*, que suponen un total de 18 créditos. En cuanto a la asignatura *Innovación docente e iniciación en la investigación educativa* (6 créditos) quedó organizada por las áreas del saber (o ámbitos del conocimiento), agrupando diversas especialidades con algunas características comunes.

De acuerdo con este modelo consensuado, los estudiantes de cualquier universidad andaluza pueden cursar el módulo genérico y el *practicum* en su ámbito provincial, en cuanto que pueden cursar el módulo específico de cualquier especialidad del curso en otra universidad de la comunidad autónoma.

El Plan de Estudios del curso tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para ejercer la profesión docente según los criterios más aceptados y de acuerdo

con lo regulado en la normativa. Esa concepción parte del presupuesto que la formación inicial debe proporcionar al futuro profesorado conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y el suficiente contacto con la profesión y su práctica, de tal forma que constituyan la base necesaria sobre la que construir su desarrollo profesional. El programa de formación tiene un carácter eminentemente profesional, aunque no olvida la promoción de tareas investigadoras en el ámbito de la educación y la formación complementaria en la disciplina.⁴

Se busca la formación de un docente caracterizado como mediador entre el desarrollo socio personal y el aprendizaje, capaz de propiciar la formación personal, científica y cultural de sus alumnos como ciudadanos competentes para desarrollarse, ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes en una sociedad democrática. Por tanto, los objetivos básicos propuestos para una titulación dirigida a iniciar a los futuros profesores y profesoras de Educación Secundaria en la formación para el ejercicio de la docencia, van desde el fomento al desarrollo de una visión global y analítica de los problemas sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo, promover el uso de los procesos de investigación en el aula como base de su desarrollo profesional, hasta conocer las competencias profesionales docentes propias de cada especialidad y su relación con las demás competencias a través de mecanismos de transversalidad.

Las competencias que los estudiantes deben adquirir son las mismas propuestas para las demás universidades de Andalucía y de España, establecidas por la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Con ellas se determinan 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, BOE número 312 de 29 de diciembre de 2007. A las competencias contempladas en la citada normativa se han añadido dos nuevas competencias que la Comisión del plan de estudios decidió incluir. Son ellas: fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor; y fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.

Las competencias específicas, por su vez, se desglosan por módulos y materias en el plan de estudios (Cf. MEMORIA DE VERIFICACIÓN, p. 18-21). Al mismo tiempo, se hace hincapié en que las mismas estén asociadas a las Prácticas Externas y al Trabajo de Conclusión del Máster.

Tomando como referencia el Orden anterior y con base en la mejor manera de formar las competencias establecidas, la estructura general de plan de estudios del título (módulos, créditos y materias) quedó definida con un módulo más, el número cuatro, llamado Libre disposición de la Universidad. Ese módulo fue concebido con cinco materias de 4 créditos cada, de las cuales los estudiantes tendrían apenas que cursar dos en otros másteres oficiales o en otras especialidades dentro del propio máster.

Con base en una estructura del Plan de Estudios que permita su desarrollo con arreglo a las condiciones de financiación establecidas por la Administración Educativa de Andalucía, los perfiles de las dieciséis especialidades establecidas fueron agrupados en cinco áreas para impartir las materias comunes: **I) área de Ciencia y Tecnología – CT** (I.1-Biología y Geología (BG), I.2-Física y Química (FQ), I.3-Matemáticas (M), I.4-Informática (I), I.5-Tecnología y Procesos industriales (TPI)); **II) área de Filología – FIL** (II.6-Lengua extranjera (LE); II.7-Lengua y Literatura, Latín y Griego (LLLG),

III-ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES (CS); III.8-Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía (GHF); III.9-Orientación educativa (OE)); IV) área de Formación Profesional (IV.10-Formación y Orientación Laboral (FOL); IV.11-Economía, Empresa y Comercio (EEC); IV.12-Hostelería y Turismo (HT); IV.13-Procesos sanitarios (PS)); V) área de Arte y Deportes (V.14-Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP); V.15-Educación física (EF); V.16-Música (MUS)).

Las materias Aprendizaje y Enseñanza en las Materias de la Especialidad (12 créditos) y sus correspondientes Complementos de Formación (6 créditos) se imparten por especialidades, mientras que la materia Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa (6 créditos), se cursan agrupando al alumnado de especialidades afines en las cinco áreas que se han indicado anteriormente. Cuando el número de alumnos/as incluidos/as en las especialidades de un área determinada es superior al número máximo de alumnos previstos por grupo, se puede hacer divisiones en áreas más pequeñas (p.e. BG+FQ, MI+TPI, FOL+EEC o HT+PS).

En aquellas especialidades que se han reunido materias que son objeto de oposiciones diferentes, se diferencian los grupos en función de estas materias, siempre y cuando se reúna un número mínimo de 10 estudiantes que soliciten dicha materia.

Para favorecer la movilidad del alumnado de las universidades andaluzas, se ha propuesto una distribución trimestral común de las diversas materias del máster de la siguiente manera: **Primer Trimestre**

(18 créditos) - 1.1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos); 1.2. Procesos y contextos educativos (4 créditos); 1.3. Sociedad, Familia y Educación (4 créditos); 1.4. Innovación docente e investigación educativa en el área (6 créditos); 1.5. Asignaturas de libre disposición (8 créditos); **Segundo Trimestre** (18 créditos) - 2.1. Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6 créditos), 2.2. Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12 créditos); **Tercer Trimestre** (16 créditos) - 3.1. Prácticas docentes en centros de secundaria (10 créditos), 3.2. Trabajo Fin de Máster (6 créditos).

Mediante el anterior sistema de distribución temporal de las materias del máster, los estudiantes de una universidad pueden cursar las materias de carácter común del módulo genérico y el *practicum* en su ámbito provincial y pueden también cursar el módulo específico de cualquier especialidad del máster en otra universidad andaluza.

La estructura administrativa del máster está compuesta por una Comisión Académica, integrada, a su vez, por una dirección (Coordinador, Coordinador de Prácticas Director, Coordinador para el Campus de Ceuta, Coordinador para el Campus de Melilla), los Órganos Colegiados (Comisión Académica del Máster en Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Comisión Consultiva para la acreditación del nivel de idiomas, homologación de títulos y reconocimiento de créditos, Comisión de Coordinación de especialidades, Coordinador General de Prácticas, Coordinadores para Especialidades, Comisión de selección, seguimiento y evaluación del Practicum).

La estructura pedagógica del título la integran un total de 194 profesores, responsables por enseñar las materias teóricas y con titulación suficiente para ejercer ese tipo de función docente; 250 profesores tutores de prácticas; 47 centros de educación secundaria acordados para la realización del *practicum*.

3.2 VALORACIÓN DEL MÁSTER: ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN, DOCENCIA, PRACTICUM Y TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

No se dispone aún en España, como lo hemos admitido ya en otro momento, con una evaluación formal y completa del Máster de Secundaria (BOLÍVAR, 2013). Un análisis de esa naturaleza es difícil porque la implantación del título ha sido sustancialmente diferente en cada Universidad (Comunidad). Se tienen, sin embargo, estudios parciales diferenciales referidos a las experiencias en distintas Universidades o facultades, que crecen a medida que el tiempo pasa

y la propuesta se consolida (AYUSO, 2012; TUÑÓN, 2013; VALLE y AYUSO, 2011; EESTEBAN, 2013; FARACO, VICIOSO y MORENO, 2011; ALONSO y LÓPEZ, 2011; BOLÍVAR, 2010, 2013; VELEDO y GARCÍA, 2013; ARAGONÉS, 2009; EÍSMAN et. al., 2011, entre otros).

Esa evaluación de la formación inicial debe llevar en consideración, más allá de la satisfacción o no de los clientes o de cumplir los requerimientos administrativos de la Aneca, la incidencia e impacto en cómo enseñan los profesores y los alumnos aprenden. Por ese motivo, en esta parte del texto se realiza una valoración de los resultados alcanzados por el Máster a partir del análisis del comportamiento de cuatro dimensiones fundamentales del mismo: Estructura y organización; Docencia; *Practicum* y Trabajo de Conclusión del Máster. Cada una de esas dimensiones, por su vez, es desdoblada en un conjunto de indicadores de evaluación de la calidad. Para ese análisis se ha llevado en consideración las propias evaluaciones efectuadas por el curso (y que están previstas en su sistema interno de control), estudios realizados previamente en el contexto de la comunidad andaluza y dentro del curso de Máster de Granada, bien como las consideraciones a que hemos llegado después de la interpretación de los documentos emitidos por el programa, de los cuestionarios aplicados a una muestra representativa de estudiantes y de las entrevistas concedidas por la coordinación del Máster.

3.2.1 ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN: COMPETENCIAS, DURACIÓN DEL TÍTULO, PERFIL DE PROFESORES, TUTORES Y COORDINADORES.

De un total de 450 estudiantes oficialmente matriculados en el curso escolar 2012-2013, una muestra 93 (el 20% de la población) respondió a un instrumento compuesto por siete cuestiones, dos de ellas generales, cuatro específicas cerradas y una específica abierta. Las cuatro cuestiones específicas cerradas se ocupaban de las dimensiones fundamentales del Máster: estructura y organización; docencia; *practicum* y trabajo de Conclusión del Máster. Los estudiantes respondieron a 58 indicadores. La última cuestión trataba de los mismos asuntos abordados anteriormente, sin embargo, daba al alumno la posibilidad de emitir una opinión sobre esos aspectos.

En la dimensión de Estructura y organización del Máster de Granada, los alumnos respondieron a una lista de 17 indicadores. Los indicadores iban desde la calidad en la formación de competencias, tiempo de duración del título, número de créditos y perfil del cuerpo docente hasta los criterios de selección de tutores y centros de prácticas. Los estudiantes debían afirmar si el indicador referido

procedía y, en caso positivo, evaluar el mismo con conceptos que iban de Satisfactorio (con nota entre 10 y 8 puntos), Aceptable (nota entre 7 y 5 puntos) e Insatisfactorio (nota entre 4 y cero punto).

De manera general, los alumnos evalúan positivamente la estructura y organización del título. Sin embargo, una luz roja se enciende para las cuestiones relacionadas con la duración y número de créditos concedidos al título; con la manera como han sido distribuidos los módulos y materias a lo largo del mismo; y con el perfil del plantel docente y de la coordinación del programa. Un por ciento significativo de alumnos considera insatisfactorio el número de créditos destinados al curso (46,23%) y el tiempo total de duración del mismo (43%). Más de un tercio del alumnado considera mala la distribución de los módulos a lo largo del curso (36,55%) y también el número y tipo de las materias impartidas (34,40%). Por fin, resulta expresivo el alto porcentual de entrevistados que consideró inadecuado para un curso con esas características el perfil del profesorado universitario responsable por la enseñanza de las materias (37,63%) y al perfil de la coordinación del curso (34,40%).

3.2.2 DOCENCIA: ESTRUCTURA CURRICULAR, CUERPO DOCENTE Y METODOLOGÍA UTILIZADA

La primera cuestión que queda evidente es el tiempo demasiado corto o breve (menos de 10 meses) de que dispone el Máster para llevar a cabo una docencia verdaderamente sólida y de calidad. En el primer trimestre los alumnos enfrentan un total de seis materias con contenidos tan amplios y diversos como: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos, Sociedad, Familia y Educación; Innovación docente e investigación educativa en el área; las dos últimas, asignaturas de libre disposición. Son en total 18 créditos a ser vencidos y 108 horas presenciales de docencia en poco más de dos meses.

En el segundo trimestre son apenas dos materias (Complementos de formación disciplinar en la especialidad y Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad), con la misma cantidad de créditos y de horas presenciales. En el tercer semestre la situación se torna aún más difícil para los alumnos porque tienen que realizar, al mismo tiempo, las prácticas docentes en centros de secundaria, elaborar un informe final de prácticas, bien como efectuar y defender el Trabajo de Conclusión del Máster. Son en total dieciséis créditos y noventa e seis horas de clase.

En esas condiciones, no parece posible que los profesores puedan profundizar en los contenidos de las materias que enseñan, ni que los estudiantes dispongan del tiempo suficiente para apropiarse del conjunto

de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias establecido como necesarios. Así, la docencia no pasa de un mero barniz de informaciones que transforma la enseñanza y el aprendizaje en un proceso caracterizado por la superficialidad, el aligeramiento y el formalismo.

A esos aspectos mencionados acerca de la docencia, se suman otros no menos graves y comprometedores como la falta de interdisciplinaridad prometida en el proyecto inicial, la fragmentación (en el interior de las propias materias, entre unas materias y otras, entre los diversos módulos y entre los componentes académico, profesional e investigativo), bien como el carácter teorizante y expositivo de muchas de las clases impartidas. Todas esas cuestiones terminan comprometiendo la tan pretendida formación de competencias y, como consecuencia, los objetivos generales del curso.

El alumnado evaluó las condiciones y calidad de la docencia. Para tal, respondió a dieciséis indicadores que iban desde la organización del currículo y el diálogo entre las diferentes materias, hasta los aspectos didácticos relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos de las materiales por parte de los profesores (diálogo entre profesores y alumnos, dominio de los contenidos por parte del cuerpo docente, preparación de las clases, trabajo en grupo e individual, resolución de problemas, aprendizaje y desarrollo del alumnado, etc.).

La situación global de la docencia, sin llegar a ser deficiente o mala, pierde para la dimensión de la estructura y organización del Máster cuando evaluada por los estudiantes. En primer lugar, el 60,61% de los encuestados respondió que la docencia puede ser considerada entre aceptable y satisfactoria, contra el 70,71% la de la estructura y organización del título. Apenas 16,33% del estudiantado considera que la docencia merece ser evaluada como satisfactoria (contra 27,32%). Por último, también es relativamente alto el porcentaje de sujetos que concede las peores notas (entre 4 y cero puntos) para esa dimensión (35,28% contra 26,24%).

Los indicadores mejor evaluados dentro de la docencia son cuatro. Tres de ellos tienen que ver con el trabajo del profesor, con el dominio de los contenidos que se enseñan, con la clase expositiva y con el trabajo en grupo o individual. El cuarto está relacionado con el éxito de la materia de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad para preparar a los futuros profesores en el conocimiento de las características específicas del alumno de educación secundaria. Por lo que puede ser observado en la respuesta de los encuestados, las clases son destinadas en su mayor parte a dos cuestiones fundamentales: al tratamiento de los contenidos por la vía expositiva (73,1%) dado que los profesores son competentes para hacerlo por el grado de

especialización de los mismos en las materias que enseñan (76,34%), y al trabajo individual o en grupo (78,48%). Ese trabajo individual o en grupo está más vinculado a la propia clase expositiva de lo que pueda parecer a simple vista porque, aparentemente, se trata de un tiempo que los estudiantes usan para resolver tareas poco complejas y reproductivas como, por ejemplo, leer materiales y realizar resúmenes, en lugar de resolver problemas concretos de alto grado de asimilación cognitiva y relacionados con la práctica profesional.

Si el desempeño de la docencia no llega a los niveles de calidad y aceptación alcanzados por la estructura y organización del Máster, eso se debe, entre otras razones, a la mala opinión que los estudiantes tienen con relación a la manera como son tratados algunos indicadores dentro de esa dimensión. Los encuestados encendieron una luz roja para aspectos didácticos fundamentales, como por ejemplo, la falta de diálogo entre las diferentes asignaturas que integran el currículo del título y los propios profesores que enseñan esas asignaturas (54,83% y 61,29%, respectivamente, los considera insatisfactorios); la fragilidad de los profesores para organizar el trabajo de los alumnos de manera a resolver situaciones-problema (41,9%). Una luz amarilla se encendió para otros aspectos pedagógicos menos comprometidos pero, también, fundamentales: la dificultad de los contenidos de las materias de complemento de formación disciplinar en la especialidad para proporcionar a los alumnos los conocimientos, habilidades y competencias no adquiridos durante la formación de grado (insatisfactorio para 37,63%); la fragilidad de la materia de Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad al preparar para enfrentar la docencia en los centros (37,63%); el escaso tiempo destinado a cada asignatura para formar las competencias que se propone (37,63%); el escaso vínculo que los alumnos perciben entre los contenidos que reciben en las materias y los contenidos de las materias que se enseñan en la Educación Secundaria, bien como de las clases teóricas con la realidad concreta de los centros o institutos escolares (37,63% y 38,70%, respectivamente).

Esa realidad criticada por los futuros profesores genera una contradicción difícil de explicar. Por un lado, el plan de estudios del Máster exige la formación de competencias generales que permitan al futuro docente ser a) capaz de aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias respectivas de la enseñanza secundaria en los estudiantes de ese nivel (CG2), b) buscar, obtener, procesar y comunicar información, transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias

propias de la especialización cursada (CG3), c) elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales (CE3), d) identificar y planificar la resolución de situaciones educativas (CE4); transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo (CE34), etc. Por otro lado, el Máster practica una docencia basada en la clase expositiva, centrada en la transmisión de contenidos teóricos con poca aplicabilidad y por eso desvinculada de la realidad profesional de los futuros profesores.

Perjudican aún más el proceso, en primer lugar, el aislamiento disciplinar que aumenta exponencialmente la ya fragmentada concepción curricular. En segundo, la falta de diálogo entre los profesores y de los profesores con los alumnos. En tercero, la falta de afinidad teórica entre quienes enseñan las materias y quienes tienen la responsabilidad de orientar el *practicum* en los centros escolares. En cuarto, el desequilibrio que existe entre unas áreas y otras con relación a la asignatura de Aprendizaje y enseñanza de las materias de cada especialidad debido a la solidez de algunas y la falta de tradición en otras. En quinto, la cantidad, a veces exagerada, de profesores enseñando la misma materia (asignaturas en las cuales cada clase es administrada por un docente diferente).

En fin, de aquella idea defendida en la Memoria de Verificación del Máster con relación a las actividades formativas y a la metodología de enseñanza-aprendizaje que dice que *“las clases expositivas consistirán básicamente en lecciones impartidas por el profesorado, dedicadas a la presentación del marco teórico, conceptual y metodológico de la asignatura”* en cuanto que *“las clases interactivas procurarán una mayor implicación del alumnado mediante el desarrollo de una metodología docente centrada en el/la estudiante y basada en el estudio de casos, el análisis de proyectos y la resolución de problemas”* (p. 34), apenas vale, por lo menos para una buena parte de la muestra entrevistada, la primera parte (las clases expositivas), pues la segunda (los estudios de casos, el análisis de proyectos y la resolución de problemas) sigue siendo una aspiración a ser colocada en práctica en grande parte de las materias enseñadas.

3.2.3 PRACTICUM

En el ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. La concreción de dicha Orden

en el Plan de estudios del máster fija que el alumnado deberá, con independencia de la especialidad que hayan cursado dentro del máster, realizar una materia común denominada *Prácticas docentes en centros de secundaria*, con un total de 10 créditos.

Esta materia tiene como objetivo la realización de actividades de aplicación del conocimiento teórico-práctico aportado por las diferentes disciplinas científicas (tanto comunes como de la especialidad) a situaciones concretas, en contextos reales (los aulas, centros de Educación Secundaria e instituciones formativas de enseñanzas especiales).

Las prácticas docentes constituyen un espacio fundamental en la formación de los futuros docentes, integrando en la práctica todas las construcciones teóricas que se han ido adquiriendo a lo largo de los módulos comunes, específicos y de libre elección que los alumnos han cursado durante los meses anteriores. Además, acercan a los estudiantes la realidad socio-educativa en la que se enmarcará su futura labor profesional.

Esta materia se centra en el desarrollo de un total de once competencias (c.f. MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL MÁSTER, 2009). En la Universidad de Granada, la organización de esta materia establece la asistencia obligatoria al centro durante un período de seis semanas en las que se realizarán 100 horas de prácticas docentes en el centro. Dichas prácticas están bajo la tutoría de un miembro del profesorado del centro, que indica el horario diario cuando el alumnado se incorpore al centro de Prácticas. Cada tutor recibe un máximo de dos alumnos en cada turno.

El Orden 3858 de 27 de diciembre de 2007, establece en su párrafo final que “*Las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes*”. El objetivo es por lo tanto, la selección de centros donde se desarrollen buenas prácticas reconocidas.

El informe del CGCDL (2009) se planteó como objetivo en 2009, durante el proceso de cambio de la formación inicial del profesorado mencionado al inicio de este artículo, aportar “*bases para la selección de centros y que ofrezcan garantías para inducir buenas prácticas profesionales en los profesores noveles*”.

Es cierto que, aunque la normativa establezca la selección de centros según criterios de buenas prácticas docentes, la gran demanda de estudiantes para realizar las prácticas, así como la no existencia de indicadores objetivos sobre los centros, impiden dicha selección. En el año 2013, en que se escribe este artículo, son las instituciones educativas las que suministran a la coordinación universitaria del MAES el listado de centros educativos en los que realizarán las prácticas docentes los estudiantes del máster.

Para minimizar el efecto sobre la selección de centros de la ausencia de indicadores que permitan considerar los centros con buenas prácticas, existe una Comisión de Prácticas que analiza el trabajo realizado por los centros de prácticas el año anterior y garantiza que no se produzcan desajustes en la asignación. Desde la coordinación del máster se procura también atender en la asignación de centros a dos criterios principalmente:

- Nombrar centros de prácticas de todos los contextos socioeconómicos
- Nombrar centros de prácticas tanto rurales como urbanas para mostrar toda la diversidad de culturas de centros educativos.

Los tutores se adscriben de forma voluntaria a la tutorización de prácticas. Se les asigna estudiantes de prácticas atendiendo a la más grande cantidad de horas de docencia de aquellos. En la práctica, esto significa en la mayoría de los centros, asignar primero a tutores y luego a Jefes de Departamento. Aunque los informes sobre el MAES a nivel nacional (CGCDL, 2009) subrayen una media relativamente baja (3,8 sobre 5) en la voluntad de todos los miembros del claustro en transmitir a los alumnos en prácticas la cultura profesional del centro. Sin embargo, la experiencia del máster en la Universidad de Granada visualiza un grande número de tutores que se ofertan a tutorizar alumnos (aproximadamente 800 tutores ofertados para 500 alumnos) y la colaboración del resto de profesores del Departamento para mostrar al estudiante asignado al centro todos los niveles educativos con independencia, nombrados tutores o no.

El profesorado de Universidad encargado de la Evaluación final del periodo de Prácticas se le denomina supervisor de Prácticas y es el responsable por acumular la información que le conduce a aportar la calificación final a las Actas de Prácticas. El proceso de Prácticas requiere una *organización* compleja, parte de la cual se refiere a reuniones de información, coordinación y seguimiento. Por otra parte, la fase central de las Prácticas se organiza en varios periodos: Inmersión en el centro, Intervención directa y sistemática con el alumnado del centro; y elaboración de la Memoria.

La inmersión en la vida profesional del centro es el complemento formativo de la preparación inicial del profesorado de secundaria. De la importancia para los alumnos y su propia satisfacción de este período de formación, demuestran los resultados de investigación del profesor Puentes (2013). En una encuesta realizada a 91 estudiantes del MAES de la Universidad de Granada se obtuvieron los siguientes resultados relativos a aspectos generales:

- Al 46.23% de los estudiantes encuestados le parece poco satisfactorio el número de créditos dedicado al periodo de prácticas. Es decir, el alumnado demanda un período de estancia más grande en los centros de prácticas.
- El alumnado considera adecuado o satisfactorio tanto la selección del centro de prácticas (75,26%) como el perfil del tutor asignado (83%).

Cuando el estudio se llevó a cabo con preguntas más concretas sobre aspectos de las prácticas encontramos los mismos resultados (Anexo 14):

- Tan solo para el 21% de los estudiantes encuestados parece satisfactorio o adecuado el tiempo de duración del *Practicum* para la formación práctica, para la intervención pedagógica y para la innovación.
- Vuelve a parecer satisfactorio o adecuado la selección de los centros de prácticas (79%) y la selección de los tutores (71%).
- Como se puede ver en la misma tabla, todos los ítems asociados al perfil del tutor (ítems 4, 10, 11, 12, 13 y 15), los porcentajes de satisfacción o adecuación son más que el 70%.
- Si observamos los ítems relacionados con la organización del período de prácticas, el 43% del alumnado considera insatisfactorio el tiempo dedicado a la observación durante el período de prácticas. Porcentaje que se incrementa al 62% cuando se refiere a la valoración del tiempo dedicado a dar clase en el centro. Estos resultados nos muestran la alta consideración que tiene entre los estudiantes el aprendizaje durante el período de prácticas y su consideración como un tiempo insuficiente.
- El alumnado considera que su preparación para la observación de las clases y su impartición es insatisfactorio en un 34% y 32% respectivamente. Estos resultados podrían suponer la existencia de una brecha entre el conocimiento impartido en la parte teórica y la realidad que encuentran en la práctica.

3.2.3 EL TRABAJO DE CONCLUSIÓN DEL MÁSTER

Una vez concluido y evaluado positivamente el periodo de formación teórica, tras la realización y aprobación de las prácticas en centros docentes, los estudiantes del máster deberán elaborar y defender públicamente ante una Comisión de Evaluación de la Especialidad un Trabajo de Conclusión del Máster (TCM). Esta materia tiene asignados 6 créditos.

La elaboración y defensa del TCM servirá de instrumento de síntesis del conjunto de competencias desarrolladas en el Máster a lo largo de los diferentes módulos formativos y se valora favorablemente que esté relacionado directamente con la práctica docente de la especialidad correspondiente.

La elaboración del TCM se lleva a cabo bajo la supervisión de un profesor de la universidad y puede contar con la asesoría compartida de un tutor de prácticas. Son requisitos imprescindibles del TCM que:

1. El trabajo se oriente a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma coherente y acorde con los objetivos concretos de formación propios de la titulación y requeridos en el perfil profesional de cada especialidad del máster.
2. Suponga un ejercicio reflexivo e integrador que conlleve aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en cada uno de los módulos formativos de la especialidad cursada y pueda proyectarse en la práctica.

Entre las diferentes modalidades posibles de TCM, Gutiérrez et al (2013) señala las siguientes: la elaboración de una unidad didáctica; una innovación docente; una adaptación curricular a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo; la validación de un material didáctico; una breve investigación educativa; y el diseño de un plan de acción tutorial o cualquier otro trabajo similar que reúna unos criterios de calidad previamente definidos, consensuados y publicitados por el equipo docente de una determinada especialidad del máster.

El Trabajo de Conclusión del Máster debe ser realizado bajo la supervisión de un profesor/a universitario que sea docente del Máster. Este profesor será responsable por exponer al estudiante las características del TCM; asistir y orientarlo en su desarrollo; velar por el cumplimiento de los objetivos fijados; valorarlo en tiempo y forma; y autorizar su presentación y defensa ante la comisión de evaluación.

El estudio del profesor Puentes (2013), en el aspecto de valoración del TFM por parte de los estudiantes, ha puesto de manifiesto los siguientes hechos destacados:

- El 71% de los estudiantes consideran que el tiempo dedicado a la realización del TCM es satisfactorio o aceptable.
- La selección de los directores del TCM es satisfactoria o aceptable para el 56% de los estudiantes.
- Tan sólo el 70% manifiesta que ha seleccionado personalmente su tema de TCM con ayuda de su director de forma satisfactoria o aceptable.

- Únicamente el 4% de los estudiantes afirma que su trabajo está siendo abordado de forma satisfactoria en el nivel de la intervención didáctico-pedagógica.
- El dato anterior se apoya además en que el 63% de los estudiantes manifiesta que su trabajo está siendo tratado apenas en el nivel de diagnóstico de problemas y que un 42% afirma que su TFM no pretende resolver un problema didáctico específico detectado en el centro durante el *Practicum*.

Los resultados anteriores dibujan un Trabajo de Conclusión del Máster que como afirman González et al. (2012) sobre la especialidad de Biología-Geología, se realiza en más de un 50% sobre unidades didácticas frente a otras posibles modalidades como pequeñas investigaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

El Máster en Educación Secundaria es uno de los ejemplos más concretos del esfuerzo español por la mejora de la educación en ese nivel de enseñanza a través de una propuesta de formación de sus profesores. La experiencia es reciente, así que es temprano todavía para dimensionar todo su valor. Sin embargo, ya es posible percibir que la misma tiene como punto positivo, entre otros, el intento por conciliar una formación básica en una de las asignaturas del currículo de la enseñanza secundaria adquirida anteriormente durante la carrera universitaria, con una formación pedagógica direccionada para el aprendizaje de la enseñanza de esa asignatura y con un *Practicum* y una investigación que coloca ese profesional en contacto con la escuela, sus problemas y la docencia.

Al mismo tiempo, hemos diagnosticado diversos problemas de concepción y ejecución de la propuesta a partir del estudio de caso realizado en la Universidad de Granada. Cabe aquí mencionar: 1- la falta de interdisciplinaridad prometida en el proyecto inicial; 2- la fragmentación existente en el interior de las propias materias, entre unas materias y otras, entre los diversos módulos y entre los componentes académico, profesional e investigativo; 3- el carácter teorizante y expositivo de muchas de las clases impartidas.

Entretanto, talvez la mayor deficiencia del curso tenga que ver con el hecho de que la formación es concebida en un formato escalonado de uno (académico) + uno (profesional) + uno (investigativo), cuando mejor sería que los tres componentes de esa formación docente se pensaran a partir de una concepción articuladora que lleve en consideración que el aula es el lugar donde los problemas de

aprendizaje se identifican y resuelven, y que los contenidos específicos de la disciplina solo se aprenden bien si al mismo tiempo se aprenden los métodos y procedimientos adecuados de su enseñanza.

Todas esas cuestiones negativas terminaron por comprometer los objetivos generales del curso en sus primeras ediciones. De cualquier manera, somos optimistas con relación al enorme potencial que esa modalidad de formación tiene para la mejora de la calidad de los profesores de la educación secundaria.

REFERENCIAS

ALONDO, Felipe Trillo; LÓPEZ, Xulio Rodríguez. La Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: crónica de una experiencia. El caso de la universidad de Santiago de Compostela en el contexto de Galicia. *Revista Fuentes*, España, v. 11, 2011, p. 41-65.

ARAGONÉS, Ana Cristina Márquez. *La formación inicial para el nuevo perfil docente de secundaria*. Relación entre la teoría y la práctica. 2009. 484 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga. 2009. Acceso em: 30 de marzo de 2013.

AYUSO Jesús Manso. *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria*: Análisis y valoración del modelo la LOE. 2012. 569 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid 2012. Disponible en: <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/109687?show=full>>. Acceso en: 23 de enero de 2013.

Banco Mundial (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la Educación Secundaria. Washington, D .C.: The World Bank, 2005.

BENAVOT, Aaron. La diversificación en la educación secundaria: Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, Granada, v. 1, n. 10, 2006, p. 1-30.

BOLIVAR, Antonio. Evaluación de la formación inicial del Máster de Secundaria. Lecciones aprendidas. In: II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Anales del II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013. Disponible en: <http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/conferencias/AntonioBolivar.pdf>, acceso 09/06/2013.

BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria*: Crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio. Resolva a profissionalidade o Máster de Secundaria? *Eduga*. No. 60, Setembro-dezembro, 2010.

BOLÍVAR, Antonio; BOLÍVAR-RUANO, María Rosel. El profesorado de Enseñanza Media: Formación inicial pedagógica e identidad Profesional. *Ensino em Revista*, vol. 19 (1), 2012, 19-33.

BRASLAVSKY, Cecilia (org.). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?*: análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: Santillana, 2001, p. 467-487.

CONSEJO EUROPEO DE EDUCACIÓN. *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. 2001. [5680/91 EDU 18].

CONSEJO GENERAL DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS. *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas*. Una aportación desde el ejercicio profesional. Informe al Consejo Escolar del Estado, 2009.

EÍSMAN, Leonor Buendía et al. Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, v. 3, n. 63, 2011, p. 57-74, ISSN: 0210-5934 • 57.

ESTEBAN, Cecilia Ruiz. Una mirada crítica a la implantación del Máster en formación de profesorado de enseñanza secundaria en España. In: CONGRESO NACIONAL: MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. 2. *Anales del II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013. Disponible en: <http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/conferencias/CeciliaRuiz.pdf>. Acceso en: 12 jul. 2013.

ESTEBARANZ, Araceli. Formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, Madrid, n. 19, p. 149-173, 2012.

ESTEVE, José Manuel. *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003. [Edic. portugués: *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo, SP: Moderna, 2004].

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática* (Informe 1: Formación inicial y transición a la vida laboral, Educación Secundaria Inferior). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2003.

FARACO, Juan Carlos González; VICIOSO, Juan Ramón Jiménez; MORENO, Heliodoro Manuel Pérez. El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, Sevilla, v. 11, 2011, p. 66-85.

GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco et al. Reflexiones sobre tres cursos de experiencia en la formación del profesorado de secundaria en la especialidad de biología-geología en la Universidad de Granada. In: SARMIENTO, A. M.; CANTANO, M.; ALMODOVAR, G. R. de (Eds.). *Comunicaciones del XVII Simposio sobre Enseñanza de la Geología*. Huelva (España): Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, 2012. p. 173-183.

GUTIÉRREZ, Jesús; MORENO VERDEJO, Antonio Javier; GALLARDO, Miguel Angel; SÁNCHEZ, Carmen. *Guías Académicas del Master Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada, 2013. (en prensa).

LOE – *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, 3 de mayo, de Educación, LOE n. 106. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>. Acceso en: 29 ene. 2014.

LÓPEZ, Javier Manuel Valle; AYUSO, Jesús Manso. La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 267-290, 2011.

MARÍN, A.; MORENO, A.; GARCÍA, A. Las Prácticas Docentes en el Máster de Secundaria. In: Ramírez, S., Sánchez, C., García, A. Latorre, M.J. (coordinadores). *El Practicum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria*. Tendencias y buenas prácticas. Madrid: EOS, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 34, 2011, 75-85.

MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL MÁSTER. *Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de Idiomas*. Universidad de Granada. 2009. Disponible en <<http://masteres.ugr.es/profesorado/>>. Acceso en: 20 fev. 2013.

NCG56/5: *Reglamento de Régimen Interno de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Boletín Oficial de la Universidad de Granada nº 56. 8 de marzo de 2012. Disponible en: <http://fcce.ugr.es/documentos/facultad/reglamento_de_regimen_interno/NCG565_20-2-2012.pdf>. Acceso en: 19 jun. 2013.

OCDE. *Teacher Matter*. Attracting, developing and retaining effective teacher. Paris: OECD Publishing, 2005 [edic. portugués: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006].

ESPAÑA. *Orden ECI/3858/2007*, de 27 de diciembre (BOE nº 312, del 29 de diciembre de 2007, pp. 53751 y siguientes). Establecen 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. Sábado 29 diciembre 2007. BOE núm. 312. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>. Acceso en: 26 de abril de 2013.

PUNTES, Roberto Valdés. El modelo de formación del profesorado de Educación Secundaria en España: el caso del Máster de la Universidad de Granada. Informe de Post-Doctorado de la CAPES. Supervisor Prof. Dr. Antonio Bolívar Botia. Universidad de Granada, España, julio de 2013.

ESPAÑA. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, no. 260, 30 de octubre de 2007, p. 44037-44048. Martes 30 octubre 2007. BOE núm. 260. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. Acceso en: 21 de enero de 2013.

SAHLBERG, Pasi. *Secondary education in OECD countries. Common challenges, differing solutions*. Torino: European Training Foundation, 2007.

TUÑÓN, Alberto Hidalgo; RODRÍGUEZ, Jesús Daniel Santos. Trabajos Fin de Máster. In: Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. 2. *Anales del II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013. Disponible en <<http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/paneles/finmaster/AlbertoHidalgo.pdf>>. Acceso en: 12 jul. 2013.

VALLE, J; AYUSO, José Manso. La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 267-290, 2011.

VELEDO, Juan Carlos San Pedro; GARCÍA, Nieves Rivas. Seguimiento y evaluación del Máster: logros y retos. In: II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Anales del II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013. Disponible en <<http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/paneles/seguimiento/JuanCarlosSanPedro.pdf>>. Acceso en: 12 jul. 2013.

NOTAS

¹ La investigación contó con el apoyo de la CAPES, CNPq y FAPEMIG.

² Cada crédito corresponde a seis horas presenciales de docencia.

³ Normalmente un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. Un curso académico equivale a 60 créditos ECTS, siempre que el estudiante se pueda dedicar a él a tiempo completo.

⁴ Justamente, ese es uno de los aspectos criticados en la nueva concepción del título, pues si bien fue creado para dar cuenta de una formación profesional que prepare, del punto de vista psicopedagógico, para la docencia, una parte considerable de los créditos todavía es destinada a una formación disciplinar que ya debería ser adquirida en los estudios de pregrado. Los contenidos de materias tales como “Innovación docente”, “Complementos para la Formación Disciplinar” y otros de libre disposición han servido apenas para reforzar la formación disciplinar (BOLÍVAR, 2013).

Recebido: 04/04/2014

Aprovado: 22/04/2015

Contato:

Roberto Valdés Puentes
Rua Planalto, n. 120, apto 402, Bloco B, Bairro Santa Mônica
Uberlândia | MG | Brasil
CEP 38.408-064