
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada.

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



La práctica reflexiva en el Practicum de Historia del Máster de Formación del Profesorado.

Reflective Practice in the Practicum of History of the Master's Degree in Teacher Training

Beatriz Andreu Mediero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)
Recibido el 30/05/2019
Aceptado el 30/12/2019

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



La práctica reflexiva en el Practicum de Historia del Máster de Formación del Profesorado.

Reflective Practice in the Practicum of History of the Master's Degree in Teacher Training

Beatriz Andreu Mediero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es

RESUMEN

En el marco del sistema de competencias europeo, este trabajo analiza la importancia de la práctica reflexiva para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el Prácticum del Máster de Formación del Profesorado, en su especialidad de Geografía e Historia, con el fin de lograr un profesorado intelectualmente comprometido, reflexivo y crítico.

Para ello, a través de la investigación cualitativa y la investigación-acción, se pretende: conocer cómo se desarrolla la práctica reflexiva en el modelo de Practicum portugués, concretamente en el Practicum de Historia de la Universidad de Porto, Portugal; analizar el modelo de Practicum de la especialidad de Geografía e Historia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, acercándonos a la valoración que el alumnado hace de las prácticas y de la relación entre teoría y práctica, y, por último, reflexionar sobre nuestra propia experiencia docente durante las prácticas del Máster.

PALABRAS CLAVE

PRACTICUM, REFLEXIÓN, ENFOQUE COMPETENCIAL, DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, APRENDER HACIENDO

ABSTRACT

Within the framework of the European competency system, this work: analyzes the importance of reflective practice for the teaching-learning of Social Sciences, specifically of History, in the Practicum of the Master's Degree in Teacher Training, in its specialty of Geography and History, in order to achieve an intellectually committed, reflective and critical faculty.

For this purpose, through qualitative research and action research, we intend to know how reflective practice is developed in the Portuguese Practicum model, specifically in the History Practicum of the University of Porto, Portugal; analyze the Practicum model of the Geography and History specialty of the University of Las Palmas de Gran Canaria, approaching students' assessment of practices and the relationship between theory and practice, and finally, reflecting on our own teaching experience during the practices of the Master.

KEYWORDS

PRACTICUM, REFLECTION, COMPETENCY FOCUS, DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES, LEARNING BY DOING

INTRODUCCIÓN

El proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puso en marcha una estructura universitaria dividida en ciclos, fundamentada en créditos ECTS, un sistema de acreditación interna y externa para los títulos, y un sistema de competencias (Calcines, Rodríguez y Alemán, 2017), que, como antecedente, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, había estado ligado al concepto de empleabilidad para aumentar la productividad (Riesco, 2008). Así, tras llevarse a cabo un estudio que permitiese precisar las competencias clave (Eurydice, 2002), y un proyecto en el que se concretara el proceso de Bolonia en la educación superior (Proyecto Tunning, 2006), las competencias quedaron clasificadas en generales y específicas. Las generales o transversales, se estructuran, a su vez, en instrumentales, interpersonales o sistémicas, y entre las habilidades, capacidades o destrezas que las conforman, nos centraremos aquí en cinco que aparecen bajo estos tres epígrafes y que, consideramos, están íntimamente relacionadas y contribuyen a promover el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva que permita el aprendizaje a lo largo de la vida, que es el fin último de la educación y de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y de la Geografía, en particular. Estas son: la capacidad de análisis y síntesis; la resolución de problemas y toma de decisiones; la capacidad crítica y autocrítica; la autonomía en el aprendizaje; y la apertura en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (pp.31-32).

Así, en España, que se incorporó el sistema de competencias en 2006, la actual Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), comienza indicando que “el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (Ley Orgánica 8/2013, p.3). La capacidad reflexiva, ligada a la promoción del pensamiento crítico, se convierte, por tanto, en uno de los principales objetivos de la etapa de Secundaria y de Bachillerato, esperándose que desde las diferentes áreas se promueva, dando por sentado que es algo que el profesorado al terminar su formación inicial tiene interiorizado y sabe cómo contribuir a su desarrollo. Pero, ¿estamos promoviendo una formación desde la práctica reflexiva en el Máster de Formación del Profesorado? ¿Cómo se relaciona la teoría y la práctica en los Prácticum de dicho Máster? En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia su principal finalidad es la de promover un pensamiento histórico que permita conformar ciudadanos críticos y reflexivos (Pagès, 2011), por lo que ¿cómo se enfoca el aprendizaje reflexivo en el Prácticum de la formación inicial de los futuros docentes de Historia y cómo se podría mejorar?

MARCO TEÓRICO: LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL PRÁCTICUM

Con el EEES, España adoptó un modelo que no es el general en Europa, con grados de cuatro años, 240 créditos ECTS, y másteres, en general, de entre 60 y 75 créditos (Haug, 2015, p.8). En el curso 2009-2010 se implantó el Máster de Formación del

Profesorado y su estructura establece un Prácticum, que constituye el eje vertebrador del Máster con su conjunto de actividades prácticas (Albert, Gutiérrez, & Fuentes, 2011; Albert, Fuentes, & Palo, 2012).

Albert et al. (2011) establecen cómo en los planes de formación se deben contemplar “tres formas de intervención en colaboración directa entre los centros de secundaria y la universidad: prácticas de observación, prácticas de intervención acompañada y prácticas de intervención autónoma” (p.219). Así, destacan una serie de competencias asociadas a cada una de estas formas de intervención entre las que destacan aquellas vinculadas a la reflexión de la práctica docente.

Las competencias son, según define Jonnaert y recoge Marques (2016): *les façons dont les individus gèrent leurs ressources cognitives et sociales dans l'action en situation* (p.15), lo que viene a compaginar lo conceptual con lo procedimental y lo actitudinal, de forma que lo que se promueve es que la enseñanza-aprendizaje en todas las etapas y áreas educativas se sustenten en el *learning by doing* de Dewey (2004). La reflexión se recalca así, como “uno de los pilares del perfil del profesor” (Ruffinelli, 2016, p. 99; Korthagen, 2010), por lo que debe estar presente en la formación inicial, pues promueve un aprendizaje permanente, y será un objetivo que el futuro docente tendrá que acometer para conformar ciudadanos críticos y reflexivos.

La preocupación por la desconexión entre teoría y práctica en general (Álvarez-Álvarez, 2012, Korthagen, 2010; Iglesias, Moncho y Lozano, 2019) y en las prácticas educativas, en particular, es constante (García y Pagès, 1999; Russel 2012; 2014). Así, Russel (2012) realiza un estado de la cuestión sobre la reflexión en la práctica docente de la formación inicial partiendo de la obra de Schön, que a su vez tiene como base a Dewey, y a cuyo trabajo se le atribuye el poder hablar de *práctica reflexiva* o *profesional reflexivo*, puesto que el término de *crítico* se asumió con posterioridad (Schön, 1992).

Menciona Zabalza (2011, p. 28), siguiendo a Jaques, Gibbs y Rust en un trabajo de 1993, que el *learning by doing* de Dewey se fue concretando, por ejemplo, en el aprendizaje experiencial de Kolb, quien conjuga el valor de la práctica y la reflexión (Kolb, 1984), y el reto se produce al llegar al punto de la reflexión. “Se reflexiona sobre algo, en este caso, la experiencia que se está viviendo, lo que se está haciendo” (Zabalza, 2003, p.24). Para ello, el docente debe seguir cinco pasos, según la línea de Korthagen, recogida por Álvarez-Álvarez (2012): “Actuar como docente; someter sus acciones a reflexión y análisis; tomar conciencia de la acción; incorporar cambios en la misma; emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones, para la puesta en marcha de un nuevo ciclo.” (p. 389)

En este sentido, queremos destacar que el pensamiento crítico, la resolución de problemas y ejercitar la toma de decisiones que conlleva ejercer la ciudadanía responsable, son las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y de la Geografía, como se explicita entre los principios para el reconocimiento de la contribución de la Historia para el desarrollo de la juventud a nivel europeo (Euroclio, 2013) o entre las competencias de la educación geográfica (IGU-CGE, 2016).

Así, en cuanto a qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales, señala Pagès (2011) que si partimos de la base de que el objetivo es la formación de docentes que promuevan una construcción social, interpretada en base a los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje un pluralismo científico, social, y político (pp.70-71), el “discurso de las competencias” debe servir para

“redirigir las relaciones teoría-práctica y, en particular, para formar un profesorado intelectualmente comprometido, reflexivo y crítico. Solo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo” (p. 76).

En base a esto, nuestro objetivo general es el de reflexionar sobre cómo mejorar la práctica reflexiva durante el Prácticum de Geografía e Historia. Para ello, hemos querido acercarnos al Máster de Formación del Profesorado de Historia en otro país de la UE, recurriendo así al *Mestrado em Ensino de História* de la Universidad de Porto (UPorto), Portugal, y concretamente al papel de la reflexión durante su Prácticum; en segundo lugar, mediante el análisis de estos elementos en dicho Prácticum y comparándolo con los de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), hemos querido reflexionar sobre los aspectos que consideramos pudieran incidir en una mayor práctica reflexiva en el país luso y, por tanto, se podrían tener en cuenta para promover la capacidad reflexiva y crítica de la didáctica disciplinar; y, por último, se han querido conocer las percepciones del alumnado sobre la relación entre teoría-práctica en el Prácticum y las posibilidades que permitirían acercarnos a una formación práctica reflexiva.

METODOLOGÍA

Se conjuga la investigación cualitativa con la investigación acción, mediante la técnica de observación participante (Fuentes, 2011; Navarro Asencio (coord.) 2017). Durante una estancia de investigación de dos meses (octubre y noviembre de 2018) en la Facultad de Letras de la Universidad de Porto, Portugal, se recurrió a realizar el estudio de la estructura del *Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, a modo general, y del Prácticum, de forma particular, cuyo análisis ha contribuido a la reflexión sobre el desarrollo del Prácticum del máster y a considerar posibles mejoras que se pueden introducir. Para ello, los instrumentos de recogida de información fueron el diario, donde se plasmó el seguimiento de las tutorías/seminarios en las que se participó, el estudio de la documentación y las conversaciones informales con docentes, tanto de la universidad como de centros educativos.

En segundo lugar, para el Máster de Formación del Profesorado, especialidad de Geografía e Historia de la ULPGC, y, concretamente, para su Prácticum, se recurrió al estudio de la documentación; la observación participante, a través de la discusión en las tutorías; el análisis de memorias de prácticas, y al análisis de los resultados obtenidos de un cuestionario realizado por algunos alumnos de este Máster en la ULPGC, sobre su percepción y valoración de las prácticas realizadas el mismo curso 2018/2019 con preguntas que incluían aspectos observados en Portugal, lo que ha permitido triangular la información.

Dicho cuestionario se ha pasado al finalizar el Prácticum a los 31 alumnos, procedentes, en su mayoría, del Grado de Historia, pero solo fue contestado por 12 alumnos. El mismo está compuesto por preguntas cerradas con escala de actitud tipo Likert codificado con 5 tipos de respuestas, dos negativas (1 nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo), una indecisa (3 ni de acuerdo ni en desacuerdo) y dos positivas (4 algo de acuerdo, 5 completamente de acuerdo), y algunas preguntas abiertas que permitieron expresar la opinión al alumnado.

RESULTADOS

Mestrado de Historia, UPorto:

La reorganización educativa que comenzó en Portugal en 2007, concluyó en 2009 con un modelo secuencial que organizaba en dos ciclos la educación superior, el primero, la Licenciatura, de tres años, equivalente al Grado en España, y el segundo, el *Mestrado*, de dos años, que contribuye a la formación educativa y didáctica, habilitando profesionalmente para la docencia. Así, según el Decreto.Lei nº.79/2014 de 14 de maio, en su artículo 11, las indicaciones para la iniciación a la práctica profesional en Portugal, destacan la necesidad de una práctica supervisada tanto en las aulas como en las escuelas. Además, incide dicha legislación en el valor de que los docentes conozcan en profundidad sus materias específicas, por lo que, en el sistema portugués, el docente que se ha formado en Historia, por ejemplo, solo imparte esta materia en Secundaria e igualmente con respecto al de Geografía, al contrario que en España que pese a ser Grados diferentes, realizan el mismo Máster e imparten ambas docencias en los institutos. Sin embargo, dichos *Mestrados* especializados en didáctica, dependen de las facultades de formación de las Licenciaturas, no impartándose en la Facultad de Educación. Nos centraremos aquí en la formación del profesorado de Historia de la UPorto.

La estructura del *Mestrado em Ensino de História* (Figura 1), mantiene asignaturas específicas propias del Grado de Historia en España, otras, didácticas, que se impartirían en el Máster y otras que en España no tenemos, como *Perspetivas em Educação Histórica*.

Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (120 Créditos ECTS)			
Asignaturas	Créditos ECTS	Año	Semestre
Políticas Educativas e Currículo	6	1	1
Didática da História I	6	1	1
História da Cultura e das Artes	6	1	1
Psicologia da Educação	6	1	1
História Económica	6	1	1
Ética e Educação	6	1	2
Didática da História II	6	1	2
Aplicações Didáticas em História	6	1	2
Investigação Educacional	6	1	2
A Web e o Ensino da História	6	1	2
Iniciação à Prática Profissional	48	2	Anual
Perspetivas em Educação Histórica	6	2	1
Problemáticas Históricas	6	2	2

Figura 1. Elaboración propia

En cuanto a la organización de las prácticas, estas se desarrollan desde septiembre hasta mayo, de lunes a jueves, pues los viernes se dedican a los seminarios que acompañan dichas prácticas y que duran entre 90-180 minutos, según la actividad. Además se imparten ese día las asignaturas correspondientes al semestre. La nota

final de las prácticas está compuesta por un 52% otorgado a las propias prácticas, un 13% a los seminarios de integración (SI), un 25% a los *relatórios* y un 10% a la *discussao*. El *Regulamento específico da iniciação à prática profissional de ciclo de estudos*, recoge en su artículo 12 los objetivos de los seminarios de integración, siendo estos:

- Establecer de forma coherente una articulación entre la teoría y la práctica, entre la formación educativa general, el área disciplinaria específica, la Didáctica Específica y práctica docente;
- Desarrollar capacidades y actitudes conducentes a un desempeño profesional reflexivo, problematizador, crítico y en permanente perfeccionamiento;
- Analizar, reflexivamente, experiencias implementadas en cada Núcleo de Etapa;
- Realizar pequeños trabajos prácticos susceptibles de aplicación en la (s) área (s) disciplinaria (es) de docencia (p.3. Traducción propia)

Así, dichos seminarios en la universidad están encauzados a reflexionar comúnmente sobre las propuestas trabajadas por los discentes en las *escolas*, bajo las premisas indicadas en la universidad, de forma que se pueda unir reflexión didáctica con reflexión histórica. Cada uno de los seminarios suele estar dedicado a la exposición y reflexión grupal, por parte del alumnado, de prácticas que han realizado sobre cómo trabajar diferentes fuentes históricas, competencias de pensamiento histórico o sobre estrategias de aprendizaje en las aulas.

Finalmente, el *Relatório de estágio*, es una mezcla entre la memoria de prácticas y el Trabajo Final de Máster de España, producto de una investigación educativa y reflexiva de algún aspecto que se ha puesto en marcha durante el periodo de prácticas. Cabe mencionar, que durante el periodo de prácticas educativas, el tutor/a de la universidad visita el centro en tres ocasiones para observar y evaluar las clases que imparten los discentes, de forma que la nota es consensuada por ambos tutores mediante una rúbrica de observación.

Máster de Formación de Profesorado, especialidad de Geografía e Historia, ULPGC:

El Máster Formación del Profesorado supone el segundo ciclo de la Educación Superior y es habilitante para la labor docente desde 2007, aunque su implantación comenzó en el curso 2009-2010. En Canarias es un Máster Interuniversitario que se imparte en la Universidad de La Laguna (ULL) y en la ULPGC, en las facultades de Educación, siguiendo el modelo español. Su estructura contempla una parte que se refiere a formación pedagógica general, otra a la específica del área, Geografía e Historia en este caso, y la relativa al Prácticum.

Estructura Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (ULPGC) Especialidad Geografía e Historia (60 Créditos ECTS)			
Asignatura		Créditos ECTS	Semestre
	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	1
	Relaciones, sociedad y familia y educación	5	1
	Procesos y contextos educativos	5	1
	Aprendizaje y enseñanza de la Geografía e Historia	12	Anual
	Currículo y complementos para la formación disciplinar de la especialidad de la enseñanza de la Geografía e Historia	6	2
	Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de la Geografía e Historia	6	2
Prácticum (21 créditos ECTS)	Taller de habilidades docentes	3	1
	Prácticas en Centros. Especialidad de Enseñanza de Geografía e Historia	12	Anual *
	Trabajo Final de Máster (TFM)	6	2

Figura 2. Elaboración propia. * La fase de prácticas en los centros tiene lugar en el segundo semestre.

Entre las 44 competencias que recoge el Verifica del título (Memoria de verificación del Máster, 2014), que destaquen la capacidad reflexiva y crítica de la propia formación, únicamente podemos aludir a la competencia específica CE24, que expone la capacidad que debe desarrollar el discente para “Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad”, quedando esta competencia recogida en el Prácticum como uno de los resultados de aprendizaje. Y, por otro lado, la específica CE27 que recoge diferentes capacidades, destacando “(...) Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. (...)” (p.8) En cuanto al módulo del Prácticum, el Taller de habilidades docentes se imparte al finalizar el primer semestre y pertenece a la formación pedagógica general.

Por otro lado, la realización de las prácticas en los centros docentes suele tener una duración de 7 semanas (200 horas), de lunes a viernes y comienza tras un encuentro previo en la facultad de todo el alumnado de los máster en el salón de actos. El/la tutor/a realiza una o dos visitas al centro para hablar con los tutores y tres tutorías en la universidad con el grupo asignado para conocer sus experiencias. Las prácticas suponen una carga docente de 8 créditos en total con una admisión de 30 alumnos y queda diferenciada la evaluación del tutor de centro (30%) para las prácticas propiamente, de la que hace el tutor de la universidad de la memoria (35%), diarios (15%), asistencia a tutorías (10%) y la propuesta de la intervención, que el tutor de la universidad no suele ver implementar (10%).

Finalmente, tenemos un Trabajo de Final de Máster donde el alumnado suele decantarse por la realización de una situación de aprendizaje o una programación, intentando vincularlo así a las oposiciones, más que a la investigación y reflexión de una temática.

Distribución horas de las tareas que conforman las Practicas en Centro (12 créditos)		
Fase	Tarea	Horas
Previa a las prácticas	Seminario previo	6
Realización de las prácticas	Prácticas en centro	175
Realización de las prácticas	Asistencia a reuniones en centro	5
Realización de las prácticas	Seguimiento Tutorías	6
Finalizadas las prácticas	Tutoría Reflexión final	8

Figura 3. Elaboración propia

Percepción y experiencia del alumnado de la ULPGC sobre las prácticas:

Las respuestas del alumnado del Máster de la ULPGC sobre algunas cuestiones relativas al Prácticum, dieron como resultado que el 50% consideraba que teoría y práctica no estaban relacionadas y un 33,3% se decantó por la valoración 3. Así, en las explicaciones argumentativas a esta cuestión, el 50% destaca que la realidad es un contexto difícil para aplicar lo visto en el aula: “aunque la parte teórica es interesante para el profesorado en formación, la realidad de los centros dista mucho de la teoría llegando en ocasiones a no tener nada que ver” (A9); Por otro lado, entre los que sí ven la relación establecen que:

Sí considero que estén relacionadas en determinados aspectos teóricos (teorías psicopedagógicas, aspectos legales del temario, etc.) pero la aplicación práctica de estos conocimientos adquiridos no solo es que hayan sido diferentes en esta parte práctica, es que va a ser diferente cada año según el grupo que tengamos, el curso o la modalidad (grupo estándar, PMAR, etc.). (A3)

En cuanto a considerar si durante el periodo de prácticas se ha fomentado la reflexión profunda desde la universidad, el 83,3% ha considerado que sí, cifra algo superior a la hora de preguntar si esto se ha dado desde los centros (75%). Sin embargo, la diferencia entre estos parámetros se encuentra en que en el primer caso, el 50% de las respuestas se ubican en un 4, y el 33,3% restante en el 5, mientras que en el segundo, dichas respuestas son más extremas por ubicarse, el 50%, en la valoración 5, lo que podría deberse a que el tutor/a de centro es la persona con la que pasan más tiempo y con quienes comentan la cotidianeidad del aula.

Zabalza (2003, p. 23) establece cinco formas de relación que se puede dar entre teoría y práctica y considera que las óptimas deben ser la d y, sobre todo la e. Así, se les invitó a que valoraran a qué forma se aproximaba más su experiencia en las prácticas educativas, siendo los resultados los siguientes: el 8,3% lo asimiló a la opción a) Práctica desvinculada de la formación, el 25% a la b) Formación para la práctica, el 33,3% a la c) Formación en la práctica, el 16,7% a la d) Formación desde la práctica, donde la práctica es el referente de la teoría que se re-significa y, por último, el 16,7% a la e) Formación desde la práctica compartida. Según estos resultados y relacionándolos con la cuestión anterior, podemos pensar que el periodo que concierne a las prácticas educativas, si bien no alcanza una mayoría entre las respuestas d y e, observamos que las respuestas son diversas. Así, vemos que es

minoritaria la elección del apartado a, encontrándose el grueso de experiencias entre la b y, sobre todo, la c, y sin embargo, la d y la e constituyen un 33,4% de experiencias.

El 58,3% de las propuestas de mejora que plantean para el Prácticum contemplan la ampliación temporal de las prácticas, “al menos una evaluación completa” (A1) o “Sería interesante estar en contacto con el centro educativo durante la mayor parte de la duración del máster de manera que la práctica y la teoría se desarrollen contemporáneamente” (A9).

El 58,3% considera que se puede mejorar la práctica reflexiva durante el periodo de prácticas, mientras que el 25% no contesta y el 16,7% solo está algo de acuerdo con esta afirmación. Así, que uno de los elementos que ayudaría sería el de tutorías grupales donde pudiéramos poner en común con el/la tutor/a y las/los compañeros/as, las experiencia en las aulas al poner en marcha diferentes actividades marcadas desde la universidad, -siguiendo el modelo de práctica portugués-, es confirmado por un 58,4%, mientras que un 8,3% no sabe, un 25% solo está algo de acuerdo con la afirmación.

Ante la pregunta de qué cualidades y características debe reunir un tutor/a de centro, las respuestas coinciden, fundamentalmente, en la predisposición y motivación del tutor/a por enseñar y tutorizar, la capacidad de reflexión y el sentido crítico que ha de tener y, en menor medida, la capacidad de innovación y de aplicación de metodologías activas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para el alumnado el Prácticum sigue siendo lo mejor del Máster y la relación entre teoría y práctica sigue siendo un campo de investigación crucial (Álvarez-Álvarez, 2012; Korthagen, 2010, Rusell, 2012; 2014; Peinado y Abril, 2016). Russell (2012) considera que la percepción de los alumnos sobre el Prácticum como una parte desconectada de la teoría, se debe a que teoría y práctica son muy diferentes, ya que desde las clases la teoría no se imparte de forma práctica, por lo que no se puede producir un aprendizaje desde la experiencia. Además, considera que los docentes no estamos acostumbrados a acompañar a los alumnos a sus prácticas de escuela. Así, Russell (2014) analiza las tensiones y las posibilidades que se pueden dar en los programas de formación de los docentes en base al supuesto, según él, tradicional, donde se considera que la teoría debe ir antes que la práctica en el contexto educativo, o la posibilidad de que la experiencia anteceda a la teoría.

Por otro lado, Zabalza (2011) considera que el aprendizaje que se produce durante el proceso de formación teórica es diferente al que se produce en la parte práctica, por lo que tilda de “error” cuando los alumnos dicen que aprenden más durante las prácticas que durante el periodo de clases teóricas, pues establece que “ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje del Prácticum, contienen elementos teóricos y prácticos. Es el proceso de aprender y los contenidos que se aprenden lo que cambia” (p. 27), siendo este punto sobre el que se debe trabajar.

Zabalza (2003) establece que la posibilidad de que se produzca un aprendizaje experiencial vendrá determinado, entre otras cuestiones, por el contexto donde se realicen las prácticas y, así, observamos cómo una de las principales barreras percibidas por los discentes es la de enfrentarse a un alumnado diverso y “difícil”

según el contexto del centro, principal motivo que, posiblemente, haga aumentar la brecha entre la teoría y la práctica, pues se deben acomodar las estrategias y las metodologías en función del mismo, por lo que es importante reflexionar sobre experiencias reales. El hecho de que en el modelo portugués dedique un seminario semanal a reflexionar sobre actividades implementadas en contextos diferentes, fortaleciendo así la teoría y la práctica, junto a la coexistencia de asignaturas paralelas al Prácticum, permite compartir diferentes experiencias educativas, aumentando las casuísticas sobre las que reflexionar y uniendo así la reflexión didáctica e histórica, lo que supone poner en marcha una práctica reflexiva. Como docentes debemos seguir buscando fórmulas para que nuestro alumnado se forme desde la práctica o desde la práctica compartida (Zabalza, 2003, p. 23). Quizá el hecho de acompañar al alumnado en la implementación de sus actividades en las prácticas, evaluarlas y consensuar la nota con el/la tutor del centro, permita aumentar la reflexión sobre la práctica docente, que se encuentra presente en todos los tipos de intervención entre centros y universidad, como destacaban Albert et al. (2011).

Como docentes debemos reflexionar sobre posibles modificaciones que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo, a su vez, un aprendizaje reflexivo de la didáctica de las disciplinas, algunas dependerán de nosotros y otros de las instituciones, como el hecho de que docentes con una formación específica impartan clases de otra, lo que no contribuye a la especialización. En este caso, algunos aspectos del modelo portugués, consideramos que pueden servir como propuestas de mejora, como realizar seminarios y/o talleres semanales de reflexión práctica, aumentar el periodo de prácticas, modificar el sentido de los trabajos de final de máster o que, desde las instituciones, se busquen nuevas fórmulas para promover la tutorización en los centros.

La formación de los futuros docentes ha de ser competencial, pero no desde la perspectiva neoliberal, sino desde la perspectiva integradora y humanista para poder ejercer una ciudadanía responsable, crítica y solidaria, de forma que desde una pedagogía crítica se luche contra la pedagogía pública del actual sistema (Giroux, 2013; Marques, 2016). En base a esto, en el Prácticum de los Máster, en general, y en el de Geografía e Historia en particular, es donde se debe aplicar el “enfoque realista” (“realistic approach”) de Korthagen (2010) para trabajar sobre las situaciones reales, reflexionando entre pares y siguiendo una interacción guiada.

Por tanto, es esencial un buen acompañamiento del alumnado por parte de los tutores de la universidad (Rusell, 2012), que se tenga en cuenta la calidad de los centros donde se realicen las prácticas (Zabalza, 2011) y de los propios tutores, pero también que la organización y estructura de los Máster de Formación del Profesorado permitan una colaboración más directa entre los centros y la universidad, fomentando así una reorganización que permita, quizá ampliar los Prácticum, y establecer una estructura paralela de sus tutorías y talleres, a través de una prácticas de intervención acompañada (Albert, Gutiérrez y Fuentes (2011), para reflexionar sobre las situaciones y contextos en los que se encuentra el alumnado. Para esto, debería reconocerse más la especificidad de los Prácticum en las áreas de didáctica, de forma que la relación entre los créditos del encargo docente y el número de alumnos a tutorizar permitan promover un aprendizaje reflexivo y, por tanto, de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, J.M., Gutiérrez, J.M., & Fuentes, C. (2011). Recomendaciones, propuestas y formas de trabajo colaborativo para el Prácticum. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 217-230). Barcelona: Graó.
- Albert, J.M., Fuentes, C., & Palo, J. (2012). La formación inicial del profesorado y el Prácticum de secundaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, 65-70.
- Álvarez-Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, Vol.30, N°2, 383-402.
- Calcines Piñero, M.A., Rodríguez Pulido, J. & Alemán Falcón, J.A. (2017) El enfoque competencial educativo en el contexto europeo, *El Guiniguada. (Revista de investigaciones y experiencias educativas en Ciencias de la Educación)*, 26, 67-76.
- Decreto-Ley n.º 79/2014, de 14 de maio (DRE, nº92, Série I del 14 de mayo de 2014)
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Haug, G.E. (2015). *Grados y másteres en España y el espacio europeo de educación superior (EEES)*. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/120406>
- Eurydice (2002). Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Recuperado de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf
- Euroclio (2013). Manifiesto on High Quality History, Heritage and Citizenship Education: 15 principles for the recognition of the distinctive contribution of history to the development of young people. Recuperado de https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/02/EUROCLIO-Manifiesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education_Spanish.pdf
- Fuertes Camacho, M.T. (2016). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de calidad en la formación inicial y continua del profesorado, *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9(3), Octubre-diciembre, 237-258.
- García, M.T. & Pagès, J. (1999). La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, vol. 2. Universidad de La Rioja, 53-69.
- Giroux, H.A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, año XVII, N°17, 13-26.
- Iglesias Martínez, M.J., Moncho Millares, M., & Lozano Cabezas, I. (2019). Repensado la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos*, 23, 49-64.

- IGU-CGE (2016). Declaración Internacional sobre Educación Geográfica. Recuperado de http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Korthagen, F.A.J. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 83-101.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, nº295, de 10 de diciembre de 2013)
- Marques Alves, L.A. (2016). Epistemología e Ensino de la Historia, *Revista Historia Hoje*, V.5, nº2, 9-30.
- Memoria de Verificación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria (2014) Recuperado de <http://www.fcedu.ulpgc.es/desktop/pdfs/NURRNdymvByUv4IK.pdf>
- Navarro Asencio, E. (coord.), Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., & Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: Unir.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA* 40, Diciembre, 67-81.
- Peinado Rodríguez, M. y Abril Gallego, A.M. (2016). El Máster en profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Nº 30, 2016, 5-22.
- Proyecto Tunning. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe - La contribución de las universidades al proceso de Bolonia - Una introducción*. Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf
- Regulamento específico da iniciação à prática profissional de ciclo de estudos, Portugal.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, XL, Número Especial 1, 223-238.

- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo, *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, Vol. 13, 71 – 91.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia: Barcelona.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003) El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Prácticum. En Iglesias, M.L.; Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (coords.) *VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Prácticum y prácticas de empresas en la formación universitaria* (pp.19-33). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril, 21-43.