

El practicum en la formación del profesorado de Secundaria

por Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED
Universidad de A Coruña

1. Introducción

La formación del profesorado, como temática de investigación, ámbito de teorización y campo de intervención, no es ajena a las características de un determinado momento socio-histórico y cultural ni a los condicionantes políticos y económicos de un contexto particular. Este ha de ser uno de los aspectos a tener en cuenta en las reflexiones que puedan elaborarse y, en especial, en las propuestas que se vayan a plantear.

En cualquier caso, el análisis de una situación concreta será más efectivo y fructífero cuando, para interpretar la realidad próxima, se utilicen referentes no sólo locales y, sobre todo, se manejen herramientas, tanto intelectuales como metodológicas, que van más allá de las particularidades específicas derivadas de una tradición cuyo principal alegato se basa en los usos y hábitos que el tiempo ha dado por válidos y resultan casi irrefutables por su tenaz resistencia al cambio.

En definitiva, apelar a los informes internacionales y aprovechar las conclusiones y recomendaciones de las investigaciones realizadas en otros países —a pesar de las precauciones necesarias para estar alerta y, en caso necesario, corregir los desajustes derivados de las singularidades de cada escenario—, puede resultar clarificador por cuanto estos estudios permitirán leer la realidad bajo otro prisma y vislumbrar las posibles acciones desde un marco más general.

Estas premisas resultan especialmente importantes para abordar el análisis de la formación del profesorado de Secundaria en España por cuanto su devenir ha sido extraordinariamente peculiar, tanto desde el punto de vista de las vicisitudes por las que ha transitado como por el permanente cuestionamiento que ha sufrido y, en consecuencia, la polémica que, desde sus inicios, se ha erigido como característica definitoria de un campo sobre el que las expectativas de unos y los intereses de otros han generado un enfrentamiento

en el que los argumentos académicos han sido utilizados para la defensa de posiciones de poder y de representatividad gremial. La revisión de las publicaciones realizadas sobre la formación del profesorado de Secundaria en España pone de manifiesto los intentos de reforma fallidos y los avatares acontecidos (Egido, 2011; Escudero, 2009; Esteve, 2009; González-Gallego, 2010; González-Sanmamed, 2009; Manso, 2012; Tiana, 2013; Viñao, 2013).

Así pues, el artículo se estructurará en tres apartados desde los que se dará cuenta, en primer lugar, de la situación actual de la formación del profesorado de Secundaria y, particularmente, del Practicum como componente formativo fundamental; posteriormente se expondrán los resultados más significativos de una investigación desarrollada sobre el Practicum en el Máster de Secundaria [1]; y a partir de ellos se elaborarán unas reflexiones que podrán ayudar a sustentar tanto los debates como la revisión de los diseños de formación del profesorado de Secundaria, sobre todo en lo que concierne a las experiencias de Practicum.

2. La formación del profesorado de Secundaria en España: luces y sombras de una reforma vehiculada a través de los estudios de Máster

La publicación de una nueva ley educativa en el ámbito no universitario [2] y los cambios derivados de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior —concretamente, la ordenación de las enseñanzas universitarias en grado y máster [3]—, propiciaron que, siguiendo las recomendaciones y tendencias interna-

cionales, los estudios de formación psicopedagógica para el profesorado de Secundaria se situaran en el nivel de posgrado (Tiana, 2013).

Este nuevo marco legislativo va a regular la actual estructura de la formación del profesorado de Secundaria dando fin —al menos por el momento— a la cadencia que se venía arrastrando desde décadas y plasmando un delicado equilibrio que ha permitido mitigar la pugna abierta entre diversos sectores —tanto universitarios como profesionales y sociales— para determinar el carácter y el peso de los estudios exigibles para el acceso a la docencia en el nivel secundario. El primer escollo fue contrarrestar las voces que, con inusitada fuerza, persistencia y notoriedad, abogaban por la supresión de una formación específica profesionalizadora de los aspirantes a profesor de Secundaria, o en todo caso que ésta se realizase directamente en centros de enseñanza bajo supervisión de un profesor-tutor.

Se logró aumentar el tiempo dedicado a la formación, quizás superar la erosión producida por las debilidades y desajustes del CAP y, en cierta medida, realzar el nivel y la exigencia de la formación psicopedagógica al ubicarla en la categoría de máster. Estas ganancias no deben ocultar la persistencia de algunas restricciones e incoherencias que siguen haciendo de la formación del profesorado de Secundaria un espacio de insatisfacción y decepción para gestores, profesores, estudiantes e investigadores. A pesar del escaso recorrido de los estudios del Máster de Secundaria ya se dispone de datos de algunas investigaciones en las que se alerta de

ciertas limitaciones y se ofrecen orientaciones para su mejora (Guisasola, Barragués y Garmendia, 2013; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015).

Así pues, algunos de los factores que siguen generando preocupación podrían analizarse desde los siguientes ejes:

2.1. La formación del profesorado de Secundaria en el marco de las reformas educativas en España

Los cambios en la formación del profesorado no pueden analizarse con independencia de las reformas educativas que acontecen al amparo de las leyes orgánicas desde las que se perfila el marco general, así como de los decretos que las desarrollan y concretan. González Sanmamed (2009), Viñao (2013) y Tiana (2013) coinciden en sus críticas al modelo actual de formación del profesorado de Secundaria, desvelando sus limitaciones y denunciando algunas de sus incongruencias. Así, por ejemplo, el loable propósito de mejorar la calidad de la enseñanza que reza en todos los preámbulos de los textos legislativos y justifica emprender la correspondiente reforma educativa, se completa y acompaña con referencias explícitas a la importante labor que tiene el profesorado en este cometido y a la necesidad de que disponga de más y mejor formación para garantizar el desempeño de unas funciones que cada vez se han ido ampliando e intensificando.

Pero, más allá de esta declaración de intenciones, ni en la normativa que regula el actual máster de Secundaria ni en otros documentos relacionados, se ha planteado un análisis serio y riguroso de la labor que

tienen que asumir los docentes de hoy en día y, por tanto, de las exigencias formativas que se desprenden del contexto social actual y, en particular, de las condiciones de trabajo en los centros y en las aulas. La investigación educativa está demostrando cómo la enseñanza se ha convertido en una profesión cada día más compleja y la función del profesorado más controvertida (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Escudero, 2006; Esteve, 2001, 2003; Marcelo, 2007). Pero además, a partir de los cambios promovidos por la LOGSE (1990), la enseñanza secundaria, superando su anterior concepción elitista, ha pasado a ser obligatoria (al menos en su primera etapa) y con un carácter comprensivo, lo que ha generado un aumento masivo de la escolarización y una diversificación del alumnado que reclama un profesorado preparado para hacer frente a estos nuevos desafíos. Diversos informes internacionales (Darling-Hammond y Lieberman, 2012; OCDE, 2009; Schleicher, 2012) insisten en la importancia de los docentes y en las dificultades por atraer, retener y preparar a los mejores profesores para conseguir una enseñanza de calidad para todos.

Pero más allá del eslogan, las propuestas concretas de formación y su articulación en las materias, los tiempos o los recursos del máster de Secundaria no parecen responder adecuadamente a los requerimientos indicados (Viñao, 2013). Más bien se repite el modelo consecutivo que ya representaba el CAP y sólo se han ampliado los tiempos de formación y matizado los componentes formativos (con un aumento de las horas de formación práctica y la exigencia del TFM, pero sin abandonar la primacía de la formación

disciplinar). Es decir, se ha mantenido la perspectiva tradicional. Como ha señalado (Gauthier, 2013, 68) refiriéndose al caso francés: «la herencia es muy pesada».

2.2. *La formación del profesorado de Secundaria a la luz de los estudios sobre la profesión docente y la configuración de la identidad profesional*

Los estudios sobre la profesionalización de la enseñanza y, más concretamente, acerca de las características de la profesión docente (Bourdoncle, 1991, 1993; Hoyle, 1980; Nóvoa, 1987; Marcelo, 2001) advierten de que es imprescindible matizar los análisis sociológicos acerca de las profesiones en función de las peculiaridades del campo educativo.

Se reconoce que la caracterización de una profesión no es invariable ni unívoca y, a pesar del rechazo al modelo de rasgos del enfoque funcionalista, parece haber acuerdo en la exigencia de, al menos, algunas cualidades para la valoración de una actividad como profesión. Dichas características serían: a) la existencia de unos conocimientos validados por la comunidad científica y refrendados en el ejercicio profesional; b) la necesidad de superar ciertos requisitos de acceso, formación y reclutamiento, para el ejercicio de la profesión; y c) la presencia de una cultura común y de un estatus, reconocibles tanto interna como externamente. La valoración de la enseñanza como profesión a través de la aplicación de estas exigencias, tendría que servir para iluminar las ya citadas controversias acerca de la formación de los profesionales de la educación Secundaria. Pero, sobre todo,

para orientar las decisiones sobre qué hacer y cómo hacer para proporcionar una mejor capacitación para el desempeño de los servicios que presta el profesorado a la comunidad y, por ende, garantizar su mayor seguridad y resiliencia —en particular en Secundaria— para intervenir de manera informada y responsable frente a los desajustes y fracturas del sistema social que interpelan las funciones de las instituciones escolares en este nuevo siglo. Todo ello posibilitaría elevar la consideración social de los docentes, aumentar su prestigio y valorar más positivamente su contribución al desarrollo personal de los ciudadanos y al bienestar de la humanidad.

Los análisis sociológicos también previenen de los procesos de descualificación y recualificación del profesorado que pueden provocar las reformas, y que junto a la burocratización (Apple, 1989), proletarización (Densmore, 1990) y colonización (Hargreaves, 1992) de las tareas docentes, representan un serio ataque a la autonomía docente y una ofensiva a las condiciones de trabajo del profesorado.

Pero la disección sociológica del ejercicio de la docencia no resulta suficiente para explicar las vidas de los profesores ni el funcionamiento de las escuelas porque, como argumenta Bauman (2001), en la actual coyuntura posmoderna la identidad se ha convertido en el prisma a través del cual se descubre, comprende y examina cualquier aspecto del discurso personal, social y profesional contemporáneo.

Particularmente en la etapa de Secundaria se perciben con total nitidez los

efectos de la transformación del modelo de enseñanza tradicional asentado en la transmisión de conocimientos (para el que era primordial el dominio de la disciplina) para un público seleccionado (con unos niveles suficientes tanto en conocimientos previos como en disciplina y autocontrol) y con un carácter propedéutico (que daba sentido y marcaba la principal finalidad de la enseñanza hacia la dotación de una base de conocimiento para el acceso a los niveles universitarios). La evolución hacia una nueva concepción de la enseñanza Secundaria (comprensiva y obligatoria), el impulso al empleo de formatos de enseñanza más innovadores (que respondan a una concepción constructivista del aprendizaje e implementen metodologías colaborativas) y la irrupción de principios progresistas y de transformación social (como equidad, inclusión o sostenibilidad) están marcando un punto de inflexión en la identidad profesional del docente de Secundaria. Estamos, posiblemente, en una situación de transición en la que si bien el modelo tradicional (de concepción de la educación secundaria, de organización del centro educativo en el que se imparte y del rol docente que la desarrolla) ha tocado a su fin, aún no se ha configurado ni estabilizado con claridad el nuevo modelo de enseñanza y de profesor que se precisa (y quizás nunca suceda del todo en este mundo incierto y cambiante en el que nos ha tocado vivir). Como muy bien ha señalado Esteve (1987), al actor (el docente) le han cambiado el escenario y se siente perdido y desconcertado. A la crisis de la enseñanza se une la crisis del docente que acusa una falta de legitimidad de la que deriva un tremendo malestar en el que germinan variadas conductas de inhibición y antagonismo.

Es en este mar de turbulencias en el que hay que valorar las propuestas formativas del máster de Secundaria. Sin caer en la pretensión de que todo depende de la formación, y que a través de ella podrían solucionarse todos los problemas del sistema educativo, sí parece defendible esperar que la preparación de los docentes responda a los intereses del sistema y pueda dar cobertura a las necesidades del profesorado.

Como ya se apuntó en el apartado anterior, la repetición del modelo consecutivo no ayuda a replantear la visión del rol del profesor de Secundaria: se sigue primando la formación disciplinar (a la que más tiempo se dedica y en la que primero se gradúan los futuros docentes de Secundaria) pero, sobre todo, se perpetúa la perniciosa dualidad tantas veces denunciada al concebirse y desarrollarse por separado el contenido disciplinar y la formación psicopedagógica. Y además, como antaño, la formación de grado se ofrece con independencia de si el futuro graduado se dedicará a una profesión acorde con el grado en cuestión o se orientará hacia la docencia. Es decir, se deja en manos del futuro profesor el proceso de «transposición didáctica» y/o de adaptación de los contenidos aprendidos como graduado a contenidos para enseñar a estudiantes de Secundaria. Con este modelo de máster, difícilmente se va a propiciar la reconstrucción identitaria a la que se refiere Bolívar (2006).

La estructura del máster de Secundaria, el reparto de los módulos, las materias y los créditos, reproduce el modelo técnico de formación que ya dio sustento al CAP y, bajo estas circunstancias, poco se podrá hacer para propiciar, como antes señalá-

bamos, la ruptura del modelo tradicional de profesor de Secundaria: será difícil ofrecer los recursos necesarios para atender a todas las casuísticas ya enumeradas y, en consecuencia, tratar de reorganizar los centros escolares, renovar las aulas y transformar a los profesores. Como ya apuntó Esteve (2003), seguimos formando a los docentes como si fuesen a enseñar en el antiguo sistema ya desaparecido y, al no dotarles de las estrategias metodológicas y de las destrezas sociales necesarias, no podemos esperar que puedan afrontar con éxito las exigencias de la enseñanza contemporánea.

Cambiar la forma de pensar la enseñanza y, en simultáneo, vislumbrar nuevas formas de diseñarla, desarrollarla y evaluarla tendrían que ser los pilares de aquella formación del profesorado de Secundaria comprometida con los cambios sociales y educativos que requiere el contexto actual tomando como meta el derecho de todos a la mejor educación.

2.3. *La formación del profesorado de Secundaria desde la perspectiva de las investigaciones sobre la socialización, el aprendizaje y el conocimiento profesional docente*

Como ya se indicó anteriormente, el ejercicio de una profesión requiere el dominio de un corpus de conocimiento sistematizado y especializado que se adquiere en instituciones específicas bajo una estructura regulada y una duración determinada que garantiza la adquisición de los saberes y destrezas necesarias para el desempeño de las funciones encomendadas. Hoyle (1980) también incluía la con-

sideración de los procesos de socialización como mecanismo de apropiación de los valores y la cultura de la profesión.

Son varios los autores que han analizado las dificultades para establecer lo que podría constituir el conocimiento base de la enseñanza, cómo se genera y cómo se podría utilizar para la mejora de los procesos educativos (Allen, 2009; Cochran-Smith y Demers, 2008; Fenstermacher, 1994; Pérez Gómez, 2010). Cuando menos, reconocen una doble vía para la generación de conocimiento sobre la enseñanza: la investigación científica formal y la propia actividad de los docentes a partir de la revisión de sus actuaciones y la reconstrucción que acometen como fruto de la reflexión sistemática (Korthagen, 2010; Lampert, 2010). Fenstermacher (1994) identifica en el estudio de la enseñanza diferentes conocedores y diversos objetos conocidos que dan lugar a un doble discurso: práctico, vinculado a la acción y de carácter particular, específico, situacional y narrativo; y de investigación, más técnico, abstracto e independiente del contexto y elaborado bajo los cánones de la tradición científica. Las diferencias en cuanto al origen y a la forma de elaboración del conocimiento de la enseñanza van a condicionar también las funciones y utilidades que tendrá (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Feimen-Nemser, 2008).

Además de estos problemas de tipo ontológico, epistemológico y metodológico; la indagación acerca del conocimiento sobre la enseñanza remite a otras muchas cuestiones de gran calado relativas, por ejemplo, a cómo diseñar los programas de formación para facilitar ese conocimiento o a cómo ayudar a los docentes a adquirirlo.

Por otra parte, a partir de los estudios de Shulman y sus colaboradores (Wilson, Shulman y Rickert, 1987) acerca de lo que los profesores conocen y cómo construyen sus saberes, se ha podido identificar la tipología del conocimiento profesional docente, su naturaleza y las formas en cómo se adquiere. Valorando la importancia de los conocimientos tácitos, se insiste en que durante la formación se ha de hacer explícito el conocimiento implícito, y para ello sugieren un doble proceso en el que se combine la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella. A pesar de las críticas que han recibido estas propuestas, y de las limitaciones de las que todavía adolecen, sus aportaciones a la conceptualización del conocimiento base sobre la enseñanza es innegable y podría emplearse como estímulo para repensar las propuestas formativas que institucionalmente se están implementando.

La formación del máster de profesorado de Secundaria no parece haberse inspirado en los estudios citados por cuanto su estructura y las materias que lo configuran (a pesar del esfuerzo del legislador por buscar denominaciones más genéricas y globales) obedecen a una lógica académica y responden a las áreas de conocimiento universitarias. La primacía de la visión academicista de la formación contribuye a reproducir un proceso en el que, en el mejor de los casos, se aborda la enseñanza como objeto de estudio (a través de materias del módulo común de contenidos pedagógicos), las características de los sujetos a los que se va a enseñar (a través de materias del módulo común de contenidos psicológicos) y los contenidos a enseñar (a través de las materias disciplinares del módulo específi-

co). Se ofrece así una formación tipo puzzle en la que ni hay garantía de que se den todas las piezas imprescindibles ni de que encajen o se completen de forma adecuada para dar la visión holística necesaria. Pero más allá de estas consideraciones, de por sí fundamentales —y que siempre van a generar bastantes frustraciones a los futuros docentes—, lo verdaderamente preocupante es el sustrato que avala este planteamiento formativo en la medida en que se desatiende la especificidad de la formación para la docencia. Sin cuestionar los aportes que cada disciplina pueda hacer al análisis del fenómeno educativo escolar, lo que sí es evidente es que no se han tomado las funciones del profesorado —o, en el lenguaje actual, las competencias docentes— como líneas directrices y no se ha organizado la formación para darle respuesta: por ejemplo, identificando situaciones de enseñanza y trabajando de forma interdisciplinar para buscar las posibles soluciones, aprovechando el conocimiento disponible derivado de los diversos campos disciplinares y de investigación vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Secundaria.

La flexibilidad de la normativa para el diseño de los estudios de máster y, particularmente, la consideración de profesión regulada (y, por tanto, con mayores posibilidades de incorporar condicionantes y especificidades) permitía un diseño formativo más acorde a los requerimientos de una formación profesionalizadora en la que el compromiso con la preparación para el ejercicio de la docencia en el nivel secundario y la respuesta a las peculiaridades de esta etapa prevaleciesen frente a las tradiciones de las áreas y departamentos universitarios.

Se perpetúa así la concepción del aprender a enseñar del modelo de racionalidad técnica ya denunciado por Schön (1992) en el que el proceso formativo se organiza en dos fases claramente diferenciadas en cuanto a tiempos, lugares y formas de adquisición de conocimiento: una fase de apropiación de la teoría y otra fase de aprendizaje en los centros y las aulas. Una vez más se mantiene el estereotipo de vincular el aprendizaje de la teoría con la formación universitaria en las disciplinas (sin tomar conciencia de que a través de la docencia del máster que se está desarrollando se ejemplifican formas de ser y de hacer de profesor, de diseñar y evaluar el currículum o de organizar el aula y las relaciones interpersonales). Y se circunscribe el aprendizaje práctico a la materia de Practicum y, más concretamente, a la experiencia que se realiza en los centros y las aulas.

En la literatura disponible en torno al Practicum como componente formativo se recogen las controversias que suscita y las dificultades que acarrea su organización. En el siguiente apartado se analizarán algunos de estos aspectos a partir de los resultados de una investigación desarrollada en el contexto español en 2012 [4].

3. El Practicum en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: aspectos doctrinales, curriculares y organizativos

El análisis del Practicum en un programa de formación docente permite desvelar el papel que se le adjudica en el conjunto del plan de estudios y, por ende, las relaciones teoría-práctica que se pretende

promover; pero también indagar en el fundamento conceptual en el que se asienta el programa en su conjunto al representar determinadas formas de entender los procesos de aprendizaje y socialización profesional (Cohen, Hoz y Kaplan, 2013; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011; Perrenoud, 2010; Zabalza, 2011; Zeichner, 2010).

La normativa que regula la formación del profesorado de Secundaria determina que el Practicum tendrá carácter presencial y que las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum estarán identificadas como centros de prácticas y reconocidos los profesores que actúen como tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes. Se indica que el Practicum y el Trabajo Fin de Máster podrán tener hasta 16 créditos de los 60 totales que comprende este máster. En cuanto a las competencias que se especifican en la normativa, sólo dos de ellas aluden directamente a lo que sería la formación propiamente profesionalizadora: «Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización» y «Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica». En el primer caso, la forma de aludir a la experiencia recuerda más a la visión rutinaria que de ella puede desprenderse que a los aprendizajes más enriquecedores que se podrían alcanzar si se vinculase con procesos de análisis sistemático. Sí se recoge esa visión reflexiva en la segunda competencia que hemos remarcado pero, en este caso, la debilidad reside en que no es posible asegurar que

se vayan a producir propuestas de mejora en los centros de Practicum y que, en caso de que se produzcan, no se clarifica el tipo de participación que podrían tener los estudiantes en esta fase de Practicum. En definitiva, ante tal ambigüedad, ni se asegura el valor formativo del Practicum ni se garantiza el aprovechamiento de las enormes posibilidades que puede ofrecer la inserción en las aulas y los centros. Tampoco se contempla, desde luego, que sean los alumnos los que tomen la iniciativa a la hora de hacer las citadas propuestas de mejora bajo la supervisión de los tutores y que esto pudiera contribuir al aprendizaje de todos los implicados.

Bajo estas condiciones normativas, la responsabilidad del diseño de los planes de estudio ha recaído en los equipos docentes de cada universidad que han asumido la elaboración de las Memorias de los títulos (según el protocolo establecido para su posterior aprobación por las agencias de calidad) y los demás documentos de carácter institucional y organizativo más particular, como por ejemplo, los planes o guías de Practicum, en los que se especifica el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de la formación de los futuros profesores que realizan los estudios para ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria.

4. Diseño de la investigación

Con el propósito de revisar la variedad de respuestas que se han dado a estas cuestiones desde cada una de las universidades y, por tanto, la diversidad de propuestas formativas que se han ido implementando, se realizó un estudio de la situación del Practicum en las uni-

versidades españolas. Si bien el estudio abarcaba la formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, aquí se comentarán únicamente los resultados obtenidos en el ámbito de la formación del profesorado de Secundaria. Se trabajó con información del 85% de los centros universitarios públicos y 88% de las instituciones privadas que imparten el máster de Secundaria.

Se elaboró un *directorio* con todos los datos necesarios de los centros que impartían las titulaciones de formación del profesorado de Secundaria en las universidades españolas y un *documento guía* en el que se especificaba la documentación que se necesitaba recopilar y los tópicos a los que se pretendía dar respuesta para cubrir los propósitos de la investigación. Inicialmente se tomó como base la información disponible en las páginas web de los centros universitarios españoles. Posteriormente, los datos recopilados se enviaron a los responsables de cada centro de manera que pudieran verificar y, en caso necesario, matizar, ampliar o completar dicha información.

Para clasificar la inmensa cantidad de datos recolectados se creó una herramienta de sistematización de la información —basada en una hoja Excel—. En primer lugar, para proceder a la clasificación, se identificaron seis grandes bloques (fundamentación, diseño, organización y gestión, agentes, evaluación y recursos); posteriormente, se concretaron las categorías que permitieron especificar los elementos a considerar en cada bloque (24 categorías) y, por último, se definieron los códigos (112 códigos) mediante los que se

puntualizaron los diversos aspectos definitorios del diseño y desarrollo del Practicum, tanto en su vertiente teórica como estratégica.

Se realizaron análisis intra e inter, es decir, se exploraron los distintos componentes a los que se aludía en la planificación del Practicum para desvelar las coherencias y discrepancias en la documentación de cada institución (análisis intratópicos) y también se examinó desde una perspectiva global comparativa las similitudes y disparidades en los planteamientos entre todas las instituciones estudiadas (análisis intertópicos).

5. Resultados de investigación

Globalmente, los resultados de la investigación realizada sobre el Practicum en el Máster de Profesorado de Secundaria podrían sintetizarse de la manera siguiente: una gran armonía conceptual, cierta diversidad organizativa y bastante debilidad operativa. Y ello, tanto desde la consideración de la planificación en cada institución como desde una visión contrastada de los documentos de las diversas universidades.

5.1. Una consolidada y abundante riqueza doctrinal como soporte teórico

Desde el punto de vista conceptual, hay que destacar la gran riqueza doctrinal que se despliega en los diseños del Practicum. Las bases teóricas y la justificación científica y académica son continuamente citadas en los preámbulos e introducciones de los diversos documentos. Así, por ejemplo, el 80% de los centros universitarios desta-

can el carácter aplicativo y experiencial-vivencial del Practicum y, al mismo tiempo, el 70% le adjudica un sentido de reconstrucción en la medida en la que esperan que suscite una revisión de los supuestos implícitos y explícitos de la acción educativa, así como la búsqueda de alternativas viables e informadas. Se rechaza así la socialización acrítica que llevaría a un comportamiento reproductor y a la asunción de los supuestos más tradicionales. Estas posiciones se ven reforzadas cuando en el 62% de los documentos se opta explícitamente por propiciar una relación teoría-práctica dialéctica, lo que implica rechazar la visión desequilibrada de ambos componentes: desdeñando la visión del Practicum como mero lugar de aplicación de la teoría y de ésta como innecesaria e inservible para el aprendizaje de la profesión docente. Las alusiones al perfil de profesor que se quiere formar, si bien más de la mitad de los centros no lo mencionan (53%), en aquellos en que sí se hace se apuesta por una combinación de enfoques, destacando el modelo de profesor práctico (47%) y crítico (44 %) en clara sintonía con las anteriores opciones a la hora de fundamentar el diseño del Practicum.

Por último, advertir que sólo en un 45% de los centros se alude a los vínculos entre el Practicum y las demás materias de la carrera.

5.2. El entramado curricular del Practicum: una planificación formal para dar cumplimiento a multitud de expectativas con limitados recursos

Mayoritariamente los objetivos que se adjudican al Practicum se refieren a la

posibilidad de «analizar» (tomar conciencia de lo que sucede a nivel de centro y de aula) y «hacer» (realización de las diversas tareas docentes) ambos con un 77%, un 75% se centraría en «ver» (entrar en contacto con escenarios reales para observar lo que allí acontece), el 68% en «contrastar» (concepciones previas y actuaciones) y el 66% en «innovar» (promover experiencias de renovación). En definitiva, las finalidades que se esperan del Practicum son muy amplias tanto cuantitativa como cualitativamente. También es extenso el listado de competencias a las que se quiere dar respuesta: un 80% responden al saber y saber hacer y, en menor medida, al saber ser y saber estar. En consonancia con las competencias explicitadas, los contenidos que se citan están vinculados también a las tres tipologías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cuanto a las actividades propuestas, un 63% de los centros incluyen la realización de acciones de Preparación, Seguimiento y Evaluación Final. En cuanto a las actividades a realizar en el propio centro de Practicum, destacan las de tipo académico (71%), junto a las de reflexión, elaboración de materiales, planificación y evaluación del curriculum. En menor medida se incluye la realización de propuestas de innovación. Respecto a la evaluación del Practicum, en el 60% de los centros analizados, se exige a los estudiantes la realización de una Memoria, en el 24% valoran las planificaciones y en el 19% los Diarios de clase. También en un 22% contemplan la evaluación del desempeño. No podría decirse que estos sistemas de evaluación estén en concordancia con el enfoque por competencias que debe primar en la formación del profesorado de Secundaria.

Por último, indicar que en un 39% de las instituciones no se mencionan los recursos necesarios para el desarrollo del Practicum.

Los resultados expuestos dan cuenta de las referencias encontradas en los diversos documentos de planificación consultados en cada centro universitario, pero ello no es óbice para señalar que no todas las instituciones disponen de planes y guías específicas de Practicum, que a veces éstas pueden resultar borrosas en cuanto a su utilidad y que no siempre abordan los componentes claves del diseño.

Como comentario general a los diseños revisados sobre el Practicum hay que advertir de la disparidad en cuanto a los formatos elegidos por cada institución y de las incoherencias manifiestas entre los diversos componentes (por ejemplo entre los objetivos propuestos y las actividades recomendadas; o las competencias y los sistemas de evaluación).

En cualquier caso, las referencias explícitas a los aprendizajes que se espera que acontezcan en el Practicum no es garantía de que se vayan a alcanzar, sobre todo, si además de exponerlos y fundamentarlos no se dispone de las condiciones organizativas necesarias.

5.3. *El armazón operativo del Practicum: los dispositivos de organización y gestión*

La realización del Practicum comporta unas considerables demandas de infraestructura administrativa y de coordinación entre instituciones y agentes. Los tiem-

pos, los escenarios y las dinámicas de trabajo se distribuyen entre las instituciones universitarias y los centros receptores de los estudiantes: ambas comparten la responsabilidad formativa, aunque ni el estatus ni las funciones son parejas. La tipología de relaciones que se establezca y el nivel de coordinación que se alcance serán decisivos para el logro de los propósitos que, en ocasiones, son implícitos —a pesar de lo que se plasma en las guías y planes de Practicum—, y casi nunca han sido consensuados —porque se han decidido desde la universidad—.

Los formatos que adoptan las instituciones analizadas son muy dispares y las omisiones bastante frecuentes. Uno de los aspectos de mayor variabilidad es el relativo al número de créditos del Practicum: desde los 18 créditos que le reservan cinco instituciones a los 9 créditos que le adjudica otra, pasando por otras opciones intermedias (un 35% de los centros otorgan al Practicum diez créditos, un 27% doce créditos y un 16% catorce créditos, siendo estos los resultados más representativos). En cuanto a las ausencias, podría destacarse una de las cuestiones controvertidas como es la referida a los mecanismos de adscripción de cada uno de los agentes que participan en el Practicum (sobre un 70% del total de centros han hecho alusión en la documentación a este aspecto). En un 40% de los centros no se concretan los sistemas de acompañamiento y en un 30% no se especifican los mecanismos de coordinación. En el 50% tampoco se definen las funciones de los tutores y sólo en un 9% se explicita como se reconocerá la labor tutorial del profesorado de los centros que acogen a los estudiantes de Practicum.

Así pues, las grandes intenciones que se anuncian en las bases conceptuales no tienen su correlato en como se ordenan y articulan los elementos en los que se tiene que sustentar la ejecución de la propuesta del Practicum. También las ausencias son enormemente significativas y dejan al descubierto concepciones y limitaciones preocupantes. La falta de coherencia conduce a pensar que la justificación del Practicum se proyecta más desde la erudición que desde la convicción, y que los documentos reflejan que el profesorado que diseña las guías está más ilustrado pero sin que se produzca un verdadero cambio ni a nivel de concepciones profundas ni de las acciones asociadas.

A pesar de la fragilidad de la información recogida por el dinamismo de las propuestas formativas y la evolución a la que sin duda están sometidas, los análisis han desvelado unas preferencias en cuanto a las líneas argumentales que impregnan los discursos fundamentados científicamente y validados desde la academia. Sin embargo, las decisiones sobre el qué y el cómo de la propuesta formativa del Practicum continúan ancladas en los problemas endémicos tantas veces denunciados en otros niveles educativos y que se reproducen también en la formación del profesorado de Secundaria.

6. El Practicum como ecosistema formativo en la formación del profesorado de Secundaria: dilemas y perspectivas

La temática del Practicum en los procesos formativos resulta compleja tanto a nivel conceptual como funcional, y más aún

en el contexto académico y administrativo actual y, en especial, en lo que atañe a la formación del máster del profesorado de Secundaria. En la confluencia de lo aprendido a partir de la experiencia de los cuatro años de implantación del máster de formación del profesorado de Secundaria —y especialmente del Practicum—, y de los aportes de las investigaciones y estudios disponibles, podrían articularse algunas ideas para seguir reflexionando y avanzando hacia la mejora:

a. Las políticas educativas son deudoras de los contextos económicos y de las coyunturas gubernamentales que no siempre resultan permeables a la transferencia de los resultados de la investigación. Así, entre los políticos y los técnicos que diseñan las reformas y los especialistas universitarios que las implementan puede haber desajustes importantes. Por ello, en los diseños formativos se entrecruzan las directrices legislativas, las conclusiones de los estudios realizados en esta temática, y las características de los contextos específicos en los que se diseñan y desarrollan. En el Practicum, como núcleo de aprendizaje, se vierte gran parte de la investigación sobre la formación docente; y en el Practicum, como componente de un plan de estudios, se traducen todas las dificultades organizativas de un diseño formativo. Desde el punto de vista institucional, el Practicum representa el elemento más complejo y controvertido; y desde el punto de vista profesional, el factor más impactante y reconocido. Por todo ello el Practicum se convierte en el espacio privilegiado para valorar la oferta formativa: la que se ofrece en el conjunto del

plan de estudios y la que se vehicula a través de las experiencias de Practicum.

b. Una formación universitaria más comprometida con el mundo laboral que garantice la profesionalización y la mejor inserción de los titulados. Esta es una de las ideas-fuerza que se lanzaron con la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior y que se concretó en la obligación de articular la formación en base a las competencias. Independientemente de las controversias que suscita la cuestión de las competencias, lo que sí parece innegable es que ha propiciado un nuevo enfoque en la concepción y el diseño de las enseñanzas universitarias. Y el Practicum adquiere un papel preponderante por su doble cometido: para verificar el dominio de las competencias que se deberían haber adquirido —y allí se verá si se han adquirido—; y como espacio propicio para construir nuevas competencias en función de las experiencias valiosas que se produzcan.

c. Reconceptualización del currículo formativo para superar las incoherencias y la fragmentación. El Practicum se valora como un espacio formativo clave desde el que tendrán que favorecerse aprendizajes nuevos y el contraste de otros que ya debieron adquirirse previamente. Para ello es imprescindible garantizar una fuerte interrelación entre las diversas materias del plan de estudios, evitar su compartimentalización y definir con claridad los aportes de cada una para dar respuesta a las situaciones de enseñanza desde las que se debería articular la propuesta forma-

tiva superando planteamientos académicos y disciplinares. No es suficiente con apropiarse de los postulados más reconocidos en la literatura de investigación sobre la formación y los aprendizajes en el Practicum. Deben propiciarse espacios de debate y consenso acerca del perfil docente que se busca y de los mecanismos que ayudarían a lograrlo para articular una propuesta formativa con cimientos científicos y resortes institucionales que impregne la cultura organizativa y profesional de toda la comunidad educativa implicada en la formación de futuros docentes.

d. Las experiencias de aprendizaje en los escenarios profesionales. El aprendizaje de la enseñanza se propicia en la concurrencia de las aportaciones teóricas valiosas y las experiencias enriquecedoras. Y serán fundamentalmente los procesos de análisis sobre lo que acontece en el aula y en el centro (observando, escuchando, leyendo, dialogando, conviviendo, ...) lo que verdaderamente ayudará a ir configurando el conocimiento profesional docente. Las dinámicas que combinen formación-acción-reflexión en cualquiera de sus variantes serán propicias para articular procesos formativos significativos. Será imprescindible el acompañamiento y la asesoría de tutores especialmente preparados para facilitar la indagación sobre la enseñanza como mecanismo de aprendizaje y socialización profesional. Está fuera de toda duda que la práctica constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje de la enseñanza, pero también resulta incuestionable que la experiencia por sí misma no garanti-

za aprendizajes valiosos ya que es imprescindible una preparación previa: es decir, los estudiantes han de estar preparados para aprender en los contextos profesionales. Convendría tener presente esta máxima para calibrar las consecuencias de la implantación de sistemas de inserción temprana en la docencia o de entrenamiento en el puesto de trabajo (similares al MIR de Medicina) que no sólo afectarían al sistema de reclutamiento y acceso laboral, sino que podrían poner en peligro los aprendizajes profundos del saber profesional docente primando la adquisición de destrezas instrumentales y trucos del oficio a través de procesos de imitación y ensayo-error.

Si como se advierte en el informe McKinsey (Barbeer y Mourshed, 2007) ningún sistema tendrá mayor calidad que la de sus propios profesores, merece la pena luchar por mejorar los procesos formativos de los docentes de Secundaria en aras de promover la mejora de esta etapa educativa.

Dirección para la correspondencia: Mercedes González Sanmamed. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. Campus Elviña s/n. 15071 A Coruña.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. III. 2015.

Notas

- [1] Si bien el nombre oficial es el de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profe-

sional y Enseñanzas de Idiomas, a lo largo del artículo la denominación que utilizaremos es la de Máster de Secundaria.

- [2] Tras diversos intentos de modificación del CAP, será finalmente la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación —LOE—) la que en sus artículos 94, 95 y 97 incluye referencias al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, estableciendo que para el ejercicio de estas profesiones se debe estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster.
- [3] A través del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, se regulan las características que deben tener los másteres en España. En base a esta normativa se publica la Orden 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se ordenan los requisitos para la verificación de los títulos universitarios de máster para el ejercicio de la profesión docente en los niveles de Secundaria y, posteriormente, la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se disponen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención del citado Máster. En esta regulación se establece una formación de 60 créditos ECTS organizada en tres bloques: Genérico (con un mínimo de 12 créditos, que incluirá los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación), Específico (con un mínimo de 24 créditos, relativos a los complementos de formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e iniciación a la investigación) y Practicum y Trabajo Fin de Máster (con un mínimo de 16 créditos).
- [4] La investigación ha sido financiada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación

en su programa Estudios y Análisis (EA2011-0039) y desarrollada por un equipo de treinta y seis investigadores de diez instituciones, nueve universidades y la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia), bajo la coordinación de la Universidade da Coruña. Ver página específica de la investigación: <http://www.equipoeira.net/practicum> (Consultado el 27. II. 2015).

Bibliografía

- ALLEN, J. M. (2009) Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace, *Teaching and Teacher Education*, 25:5, pp. 647-654.
- APPLE, M. (1989) *Maestros y textos* (Barcelona, Paidós-MEC).
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top* (McKinsey&Company). Ver: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Consultado el 28. XII. 2014).
- BAUMAN, Z. (2001) *La sociedad individualizada* (Madrid, Cátedra).
- BOLÍVAR, A. (2006) *La identidad profesional del profesorado de Secundaria* (Málaga, Aljibe).
- BOURDONCLE, R. (1991) La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993) La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119.

- COCHRAN-SMITH, M. y DEMERS, K. E. (2008) How do we know what we know? Research and Teacher Education, en COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S., McINTYRE, D. J. y DEMERS, K. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (Nueva York, Routledge) pp. 1009-1016.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (2002) *Dentro/ fuera. Enseñantes que investigan* (Madrid, Akal).
- COHEN, E., HOZ, R. y KAPLAN, H. (2013) The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies, *Teaching Education*, 24:4, pp. 345-380.
- DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do* (New Jersey, Jossey Bass).
- DARLING-HAMMOND, L. y LIEBERMAN, A. (2012) (Eds.) *Teacher Education around the World. Changing policies and practices* (New York, Routledge).
- DENSMORE, K. (1990) Profesionalismo, proletarización y trabajo docente, en POPKEWITZ, Th. (Ed.) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad) pp. 119-147.
- EGIDO, I. (2011) Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea, *Tendencias Pedagógicas*, 18, pp. 33-50.
- ESCUADERO, J. M. (2006) La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos, en ESCUDERO, J. M. y LUIS, A. (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (Barcelona, Octaedro) pp. 21-54.
- ESCUADERO, J. M. (2009) La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes, *Revista de Educación*, 350, pp. 79-104.
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia).
- ESTEVE, J. M. (2001) El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea, *Fuentes: revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, pp. 15-42.
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Barcelona, Paidós).
- ESTEVE, J.M. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial, *Revista de Educación*, 350, pp. 15-30.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2008) Teacher learning. How do teachers learn to teach? en COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S., McINTYRE, D. J. y DEMERS, K. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (Nueva York, Routledge) pp. 697-705.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching, en DARLING-HAMMOND, L. (Ed.) *Review of Research in Education* (Washington D. C., AERA) pp. 3-56.

- GAUTHIER, P. L. (2013) France: la formation des enseignants en échec, *Revista Española de Educación Comparada*, 22:2, pp. 59-72.
- GONZÁLEZ-GALLEGO, I. (Coord.) (2010) *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó).
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M. (2009) Una nueva oportunidad para la formación del profesorado de Secundaria, *Revista de Educación*, 350, pp. 57-78.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M. y FUENTES, E. J. (2011) El practicum en el aprendizaje de la profesión docente, *Revista de Educación*, 354, pp. 47-70.
- GUISASOLA, J., BARRAGUÉS, J. I. y GARMENDIA, M. (2013) El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y el conocimiento práctico profesional del futuro profesorado de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, pp. 568-581.
- HARGREAVES, A. (1992) Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis, *Teachers College Record*, 94:1, pp. 87-108.
- HOYLE, E. (1980) Professionalization and deprofessionalization in education, en HOYLE, E. y MEGARRY, J. (Eds.) *Professional development of teachers. World Yearbook of Education 1980* (Londres, Kogan Page) pp. 42-54.
- KORTHAGEN, F. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68: 24, pp. 83-101.
- LAMPERT, M. (2010) Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean? *Journal of Teacher of Education*, 61:1-2, pp. 21-34.
- LÓPEZ-TORRIJO, M. y MENGUAL-ANDRÉS, S. (2015) Un ataque a la educación inclusiva en la Enseñanza Secundaria. Limitaciones de la formación inicial del profesorado en España, *New Approaches in Educational Research*, 4:1, pp. 10-18.
- MANSO, J. (2012) La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE. Tesis doctoral inédita (Madrid, Universidad Autónoma de Madrid).
- MARCELO, C. (2001) La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio, en MARCELO, C. (Ed.) *La función docente* (Madrid, Síntesis) pp. 9-26.
- MARCELO, C. (2007) La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes, *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, pp. 52-62.
- NOVOA, A. (1987) *Le temps des professeurs* (Lisboa, Instituto Nacional de Investigaçao Científica).
- OCDE (2009) *Política de educación y formación. Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (París, OCDE).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68:24, pp. 37-60.

PERRENOUD, P. (2010) La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68:24, pp. 103-122.

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).

SCHLEICHER, A. (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World* (OECD Publishing).

TIANA, A. (2013) Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta, *Revista Española de Educación Comparada*, 22:2, pp. 39-59.

VIÑAO, A. (2013) Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI), *Revista Española de Educación Comparada*, 22:2, pp. 19-38.

WILSON, S., SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987) 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching, en CALDERHEAD, J. (Ed) *Exploring teachers' thinking* (Londres, Cassell) pp. 104-124.

ZEICHNER, K. (2010) Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68:24, pp. 123-149.

ZABALZA, M. A. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, pp. 21-46.

Resumen:

El practicum en la formación del profesorado de Secundaria

La reforma de la formación del profesorado de Educación Secundaria en España se ha articulado a partir de la nueva ordenación de los títulos universitarios de máster. Al considerarse la docencia una profesión regulada, la normativa ministerial define unos requisitos básicos a cumplir y permite a cada universidad el diseño de su propuesta formativa específica.

Para conocer y valorar el diseño de la materia Practicum se ha realizado una investigación en la que participaron 85% de los centros universitarios públicos y 88% de las instituciones privadas que imparten el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Globalmente, los resultados obtenidos desvelan una gran armonía conceptual, una cierta diversidad organizativa y bastante debilidad operativa en la documentación relativa al Practicum.

Tomando como referencia las conclusiones del estudio realizado y la literatura sobre el Practicum como espacio privilegiado para el aprendizaje de la enseñanza, se proponen diversas reflexiones para la mejora de los programas de formación docente.

Descriptor: Practicum, formación del profesorado, educación secundaria, reforma educativa, profesión docente.

Summary: Practicum in Secondary School Teacher Education

Reform of Secondary Education Teacher Training in Spain has been articulated from the new regulation of master's degrees. Considering teaching a regulated profession, the ministerial regulations define some compulsory basic requirements and let each university to design their specific program.

With the purpose of knowing and assessing the Practicum, a research which involved 85% of public universities and 88% of private higher education institu-

tions providing the Master Program in Teaching in Secondary Education has been conducted. The overall results reveal a good conceptual harmony, some organizational diversity and a significant operational weakness in the documentation concerning the Practicum.

Drawing on the findings of the study and the existing literature on the Practicum as a privileged space for learning how to teach, several reflections to improve teacher training programs are suggested.

Key Words: Practicum, Teacher Education, Secondary Education, Educational Reform, Teaching Profession.