

## **EVALUACIÓN Y APORTACIONES DE LOS TALLERES A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (MAES)**

*Evaluation and contribution of workshops to the Initial Teacher Training (MAES)*

María Asunción Montalbo Marimón. Profesora de Secundaria, especialidad en Inglés (España).

Guillermo Domínguez Fernández. Universidad de Pablo de Olavide (España).

Contacto: [asunmontalbo@gmail.com](mailto:asunmontalbo@gmail.com)

*Fecha recepción: 30/09/2019 - Fecha aceptación: 17/11/2019*

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la aplicación de un modelo pedagógico propio del máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), denominado SIRECA (Situaciones Reales en el Centro y en el Aula). Este modelo pedagógico, que sirve como base para los talleres del máster, se basa en la descripción, ya sea de forma oral o a través de vídeos, de situaciones reales que forman parte de la labor docente. A partir de estas situaciones o casos, el profesor/a del taller define posibles estrategias y soluciones a los mismos, de forma que el alumnado compruebe de forma práctica la necesidad y la utilidad de dominar los contenidos teóricos y adquiera, a la vez, las habilidades necesarias para hacerle frente a situaciones similares que puedan surgir durante la labor docente.

Los datos en los que se basa este trabajo se han recogido sobre una muestra de más de 1 500 alumnos y alumnas del máster entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019. La metodología que se ha seguido ha sido la metodología comparada, basada en cuestionarios y entrevistas individuales. Los resultados indican que las asignaturas basadas en el modelo SIRECA se valoran por encima de la media, mientras que las que no lo hacen se sitúan por debajo de esta. El objetivo de este trabajo es validar el impacto positivo que tiene la metodología aplicada en los talleres en la formación del Profesorado de Secundaria de Formación Inicial.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación del profesorado, máster en educación secundaria, situaciones reales docentes, talleres.

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to describe and analyse a pedagogical model, called SIRECA (Spanish acronym for 'Real Situations in the Centre and in the Classroom'), from the Master's degree in *Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Education Teaching (MAES)* at the University Pablo de Olavide (UPO). This model, which is applied in the workshops of the master's degree, is based on the description of real situations or cases from the teaching practice, which are presented orally or by video. On the basis of these situations or cases, the workshop lecturer explains the theoretical contents and introduces the necessary strategies and tools to deal with them, so that the students have the opportunity to experience the theoretical contents in a practical way and acquire the different skills that might be necessary to face some other similar situations in which they might find themselves in the future.

The data used in this article was collected from a sample of over 1,500 students from the school year 2014-2015 to 2018-2019. The information has been collected following a comparative methodology, based on questionnaires and individual interviews. Results show that those workshops that follow the SIRECA philosophy are usually above the average, while those which do not are usually below it. Therefore, the aim of this paper is to verify the positive impact that the methodology applied in these workshops has on the Initial Teacher Training.

### **KEYWORDS**

Initial Teacher Training, Master's degree in Compulsory Secondary Education, real teaching situations, workshops.

## 1. INTRODUCCIÓN

El máster en formación de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), se lleva impartiendo en la Universidad Pablo de Olavide (UPO), desde el curso 2009/2010. Este máster sigue la estructura establecida por la Comisión Andaluza del año 2009, por la que el 75 % de los créditos del máster son comunes en todas las universidades y un 25 % restante se destinan a la diferenciación. Asimismo, se ha seguido la estructura planteada por la memoria de verificación del MAES en la UPO.

El MAES consta, de acuerdo con lo establecido en la Orden del 27 de diciembre de 2007, de un total de 60 créditos de formación que se dividen de la siguiente forma: Módulo Genérico compuesto por materias socio-pedagógicas (12 créditos); Módulo Específico, que profundiza en la docencia de cada especialidad (24 créditos); prácticas docentes (10 créditos) y Trabajo Fin de Máster (6 créditos), además de 8 créditos de libre disposición.

Dada la necesidad de cubrir los créditos de libre configuración y de ampliar la formación docente en ámbitos más específicos, se crearon cinco asignaturas optativas (talleres) que complementan la formación del módulo genérico y que tratan sobre temas relevantes en el ámbito docente. Estos talleres, que son el objeto de análisis del presente trabajo, se llevan impartiendo desde que se implementó este máster en la UPO y sirven como complemento a los contenidos impartidos en el módulo genérico.

Desde el principio, el alumnado del MAES han valorado positivamente el modelo pedagógico de los talleres, por lo que se procedió a aplicarlo también en el módulo genérico, el cual anteriormente había estado centrado en la impartición de contenidos de forma más teórica. Dado que las asignaturas se centran en ámbitos de la pedagogía, sociología y psicología, en lugar de en las diferentes especialidades docentes, resultan algo más ajenas a la formación base de los estudiantes (Domínguez y Álvarez, 2018,

pág. 221), por lo que la dificultad de asimilación de los contenidos era mayor que en el módulo específico del máster. Sin embargo, tras observar una clara tendencia positiva en la puntuación de los talleres se procedió a aplicar el mismo modelo también en el módulo genérico, de forma que pasara de estar basado en contenidos teóricos al aprendizaje basado en casos.

Dentro de esta metodología, el eje del MAES de la UPO son las prácticas docentes, de forma que tanto el módulo genérico como el específico están orientados a este periodo. Por este motivo, el Trabajo de Fin de Máster se basa en un análisis del centro de prácticas, así como del entorno y las características del alumnado y en la elaboración de una Unidad Didáctica propia, intentando integrar la teoría y la práctica (Imbernón, 2019, Nóvoa, 2019, Domínguez y Prieto, 2019).

El MAES en la UPO sigue una filosofía sociocrítica, ya que la metodología y la estructura del máster están orientadas a que el alumnado tomen consciencia de que la docencia es uno de los principales instrumentos de cambio social y ejerzan la profesión teniendo esto en cuenta. Según Alvarado, Siso y García (2008), el modelo sociocrítico en el ámbito educativo se caracteriza por lo siguiente:

- Adoptar una visión global y dialéctica de la realidad educativa
- Aceptación compartida de una visión particular del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración
- Asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Asimismo, la filosofía del MAES de la UPO se basa en tres puntos fundamentales, descritos a continuación:

- Sigue un modelo propio que se basa en situaciones reales en el centro y en el aula (SIRECA), es decir se introducen los contenidos de forma inductiva mediante la relación de casos reales con la teoría propia de cada asignatura. En este modelo “se promueve que el alumnado

sea capaz de analizar la realidad y las situaciones más típicas y a partir de ahí definir las estrategias de solución, fundamentándolas en la teoría (...)” (Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla, & González Navarrete, 2018, pág. 219).

- Sigue una metodología de aprendizaje cooperativo, en la que los alumnos y alumnas trabajan en grupo, en la mayoría de los casos, y que se refleja desde el principio en la organización y distribución de las clases.
- Las prácticas en el centro son el eje fundamental del Trabajo de Fin de Máster, que consta de tres partes: análisis del centro y el contexto educativo, diseño de una unidad didáctica y propuesta innovadora.

En este máster, se tiene además muy en cuenta la opinión del alumnado para introducir mejoras en las sucesivas ediciones. En el presente artículo analizaremos los datos obtenidos desde el curso 2014/2015 al 2018/2019 sobre la satisfacción del alumnado respecto a los talleres, con el objetivo de analizar los distintos motivos por los que el alumnado otorga una mayor puntuación a estas asignaturas optativas que a otros módulos del máster. Para llevar a cabo este análisis, se analizan tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos, de los que posteriormente se extraen conclusiones y propuestas de mejora.

## 2. FUNDAMENTACIÓN

En el MAES en la Universidad Pablo de Olavide, los ocho créditos de libre configuración se destinan, desde la primera edición del máster, a la impartición de asignaturas optativas (talleres), cuyo objetivo es el de mejorar y complementar los conocimientos adquiridos por el alumnado durante el módulo genérico. De esta forma el alumnado adquiere unos conocimientos específicos que contribuyen a definir su perfil como docente y a proporcionar una visión amplia sobre las diferentes funciones que actualmente se llevan a cabo en el ámbito educativo. Estos talleres están fundamentalmente orientados a profundizar en temas transversales (Escu-

dero Muñoz, J., Campillo Díaz, M., & Sáez Carreras, J., 2019, p. 20), como la diversidad del alumnado, la dirección de centros, la resolución de conflictos, la enseñanza bilingüe o las nuevas tecnologías, que son de gran importancia en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Actualmente, el docente de secundaria debe cumplir nuevas funciones que van más allá de la formación académica, es decir, al igual que los maestros/as se encargan de “la formación básica general –y, por supuesto, no exclusivamente científica– de todos los ciudadanos” (Gallego González, 2010, pág. 20).

Así pues, los talleres son materias complementarias al módulo genérico, que se diseñaron con el objetivo de proporcionar al alumnado del máster competencias transversales de utilidad para el ejercicio docente. Se caracterizan principalmente por la utilización de una metodología basada en resolución de situaciones reales o casos, mediante el trabajo colaborativo y siguiendo las pautas del profesorado experto en la ESO y Bachillerato, así como en Escuelas Oficiales de Idiomas y Formación Profesional (Ramírez Fernández & Domínguez Fernández, 2018).

En los talleres se ha seguido desde el principio un modelo pedagógico propio del MAES de la UPO, denominado SIRECA (Situaciones Reales en el Centro y en el Aula) y que se basa en utilización de casos y situaciones reales “sobre los que se reflexiona de forma más participativa en la solución de las mismas, a través del aprendizaje cooperativo” (Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla, & González Navarrete, 2018, pág. 219). La estructura del método del caso se basa en un “problema de claro interés para el estudiante, con información de contexto e información relevante acerca del tema de estudio, y consta de dos documentos, el caso en sí y la nota de enseñanza” (Ibáñez & Vicent, julio 2013). En los talleres, los casos se exponen oralmente, mediante la narración de situaciones por parte del profesor/a, o bien a través de vídeos. En el caso de los vídeos, el alumnado tiene la oportunidad de analizar la

forma de actuar del docente en contexto, lo que les permite reflexionar sobre los aspectos tanto positivos como negativos de su práctica (Bayram, 2012).

Esta filosofía conlleva una mayor motivación e implicación por parte del alumnado, además de una mejora en el proceso de aprendizaje. El objetivo principal que se persigue con este modelo pedagógico es capacitar al alumnado para analizar la realidad del ejercicio docente y utilizar este conocimiento para definir estrategias de solución, fundamentadas en la teoría (ibíd.). Por otro lado, esta metodología fomenta una alta participación por parte del alumnado en las clases, lo que conlleva una mayor motivación e implicación en la búsqueda de soluciones a los diferentes casos planteados (Gargallo López, 2016).

El modelo SIRECA se caracteriza por lo siguiente:

Se promueve que el alumnado sea capaz de analizar la realidad y las situaciones más típicas y a partir de ahí definir las estrategias de solución, fundamentándolas en la teoría y no como se ha hecho tradicionalmente de explicar la teoría primero, luego las posibilidades de aplicación y en raros casos llegar a ver casos concretos o situaciones en el aula con el alumnado (Domínguez Fernández & Álvarez Bonilla, 2018, pág. 221).

Los alumnos y alumnas suelen valorar muy positivamente estas asignaturas, ya que además de estar basadas en la práctica y en casos reales, permiten que se extrapole las soluciones a los casos trabajados en el aula a situaciones similares que pueden surgir en el futuro, por lo que el profesorado en formación recibe las herramientas necesarias para enfrentarse a la labor docente de forma activa (Martínez Gimeno, Domínguez Fernández, & Álvarez Bonilla, 2018).

Los talleres impartidos en el MAES de la UPO son cinco y se centran en aspectos muy específicos del ejercicio docente:

Tabla 1. Talleres del MAES en la UPO (Domínguez Fernández & Álvarez Bonilla, 2018)

TALLERES
Educación Bilingüe
Dirección y Gestión de un centro de Enseñanza Secundaria
El Departamento de Orientación y el sistema de tutoría de un centro
El reto de la diversidad, las discapacidades, la igualdad, el género, la violencia y la interculturalidad
Nuevas Tecnologías Informáticas y de la Comunicación aplicada a la enseñanza secundaria
Educación Bilingüe
Dirección y Gestión de un centro de Enseñanza Secundaria

### 3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La metodología de los talleres se basa como ya se ha visto previamente en el modelo SIRECA, siendo por tanto clases eminentemente prácticas y participativas. No obstante, otro de los principales ejes de esta metodología es el aprendizaje cooperativo, por lo que el alumnado analiza de forma conjunta las situaciones y llevan a cabo debates sobre las posibles soluciones o estrategias que se deben seguir según la casuística. Esto proporciona un enriquecimiento en el aprendizaje, debido a la aportación de distintos puntos de vista, por lo que ante un problema se plantean diferentes soluciones que pueden ser igualmente válidas y que permiten al alumnado enriquecer su perfil profesional.

Las principales estrategias metodológicas que se siguen en los talleres son las siguientes (Domínguez, Prieto, 2019):

- Aprendizaje activo a través de la aplicación de contenidos a casos prácticos con el objetivo de obtener un producto final o realización.
- Variedad de técnicas formativas que posibilitan el desarrollo de competencias necesarias en el ámbito docente.
- Se fomenta la colaboración y la participación por parte del alumnado, lo que conlleva un mayor nivel de motivación.

Así pues, la aplicación de los contenidos de estos talleres se relaciona fundamentalmen-

te con la capacitación del alumnado para resolver situaciones habituales que surgen durante el ejercicio de la docencia: la resolución de situaciones conflictivas, la adaptación a la realidad actual en materias tecnológicas, así como una mayor profundización en temas de tanta trascendencia como la diversidad o la enseñanza bilingüe.

Como se ha expuesto anteriormente, la mayoría de los talleres siguen la filosofía del modelo SIRECA y obtienen una puntuación que supera los tres puntos. A continuación, se analizarán los datos de todos los talleres a excepción del taller de Educación Bilingüe, debido a que este no se ha ofertado durante todas las ediciones del máster y, por lo tanto, los datos obtenidos no son totalmente representativos.

#### 4. ANÁLISIS DE DATOS

##### 4.1 Procesos de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se divide en tres fases: elaboración del cuestionario, cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado y entrevistas individuales. Este estudio comparativo se ha realizado durante los últimos cinco cursos sobre una muestra de más de 1 500 alumnos y alumnas de las distintas especialidades ofertadas en el MAES de la UPO: Formación y Orientación Laboral, Educación Física, Francés, Inglés, Lengua y Literatura, Matemáticas, Física y Química, Empresa y Comercio, Biología y Geología, así como Geografía e Historia.

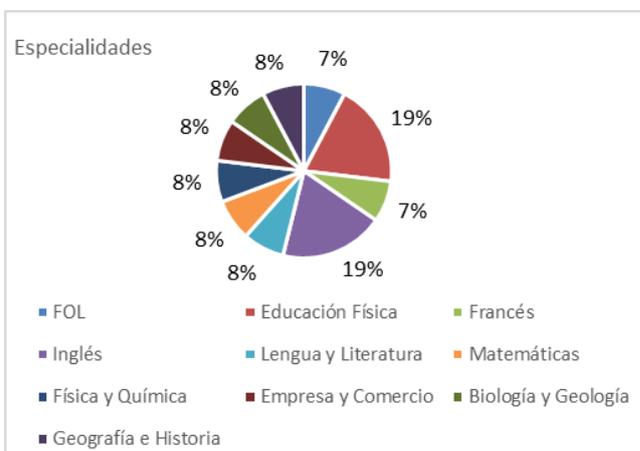


Gráfico 1. Especialidades del MAES de la UPO. Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, tal y como se puede observar en el gráfico, la muestra presenta una gran heterogeneidad, ya que cada especialidad representada por una cantidad aproximada de un 8% del alumnado total, a excepción de las especialidades de Educación Física e Inglés, que individualmente obtienen entorno a un 20% de las plazas ofertadas. Por este motivo, se debe tener en cuenta que el alumnado del máster procede de diferentes titulaciones y presenta, por lo tanto, una formación con características muy diversas, en la que el peso de los contenidos sobre aspectos pedagógicos y didácticos habrá sido variable.

Con el objetivo de realizar un seguimiento de la calidad del máster, en cada curso se forman grupos de trabajo con alumnos y alumnas de este, en los que se cuenta con representación de cada grupo del módulo genérico, así como de cada uno de los talleres. La función principal de estos alumnos/as es la de elaborar y adaptar los cuestionarios, que se pasan en una de las últimas sesiones de cada taller. Posteriormente, se realiza un análisis de los datos y se extrae la puntuación de cada profesor/a y cada taller, con el objetivo de hacer una comparativa con los cursos previos y observar la tendencia en cada caso.

##### 4.2 Instrumento

Con el objetivo de recabar tanto información cuantitativa como cualitativa, se ha seguido una metodología mixta y flexible (López-Roldán y Fachelli, 2015), que permitiera abordar las cuestiones más significativas relacionadas con la calidad del máster.

Los cuestionarios en papel han sido el instrumento principal para obtener los datos cuantitativos, ya que permitía que el alumnado los rellenara de forma individual y anónima, al finalizar una de las últimas sesiones de cada taller. Estos cuestionarios, elaborados siguiendo una escala de Likert, contaban con dieciocho ítems que se dividían en las siguientes cinco categorías: objetivos y contenido, me-

metodología, recursos, profesorado y docencia y, por último, evaluación. Asimismo, en el cuestionario se incluían todos los docentes que formaron parte de cada taller, con el objetivo de analizar minuciosamente la labor de cada uno. Cada ítem se podía valorar en una escala que oscila del 1 (valor mínimo) y 4 (valor máximo).

Tabla 1. Ítems de los cuestionarios

Fuente: Elaboración propia

ITEMS
1. Los objetivos previstos inicialmente se han cumplido.
2. Los contenidos son útiles para la práctica profesional.
3. La elección y secuenciación de los contenidos es adecuada.
4. La metodología es adecuada a los objetivos y contenidos.
5. Las técnicas y métodos didácticos han sido variados.
6. La metodología ha permitido una participación activa y se ha adaptado a las demandas del alumnado.
7. El ambiente de aprendizaje ha sido bueno.
8. Los materiales y recursos didácticos han sido adecuados y suficientes.
9. El tiempo dedicado a la materia es adecuado a su importancia para la labor docente.
10. El profesorado domina los contenidos de la materia.
11. El profesorado domina la comunicación de los contenidos de la materia.
12. El profesorado mostró un adecuado conocimiento de la realidad de la docencia en ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.
13. El profesorado ha mostrado interés por el aprendizaje del alumnado.
14. El profesorado atiende su labor de tutoría y seguimiento.
15. Valoración global de la docencia.
16. La evaluación es coherente con los objetivos y contenidos.
17. El nivel de exigencia en la evaluación es coherente con la profundidad con la que se han trabajado los contenidos de la materia.
18. El aprendizaje adquirido para realizar las tareas de evaluación del Trabajo Fin de Taller.

Por otro lado, se incluyeron preguntas abiertas para analizar de forma cualitativa la satisfacción general del alumnado, así como para conocer sus motivaciones y poder hacer una valoración más exhaustiva de los resultados.

Tabla 2. Preguntas abiertas del cuestionario

Preguntas abiertas
Valora lo más positivo del módulo
Valora lo más negativo del módulo
Sugerencias u otros aspectos a valorar del módulo/asignatura/docentes
¿Qué te motivó a realizar este máster?
¿Está respondiendo el máster a tus expectativas? ¿Por qué?
Otros aspectos que consideres oportuno comentar

Por último, tras analizar los resultados de los cuestionarios, se llevaron a cabo grupos de discusión con el alumnado de los distintos talleres del máster. El objetivo de estas reuniones era analizar los datos obtenidos, los aspectos positivos y negativos de cada taller, así como considerar posibles propuestas de mejora. Así mismo, se compararon los datos de las preguntas abiertas para garantizar que los comentarios expuestos estuvieran fundamentados y fueran coherentes entre sí.

#### 4.3 Análisis de los resultados

A continuación, se analizarán los datos tanto cuantitativos como cualitativos que se recogieron de cada taller a través de las encuestas de seguimiento de la calidad del máster.

##### 4.3.1 Resultados cuantitativos

En el siguiente gráfico se muestran los datos de cada taller desde el curso 2014/2015 hasta la actualidad, así como la media correspondiente a cada taller y la media general de los talleres en cada curso.

Tabla 4. Datos cuantitativos. Fuente: Elaboración propia

TALLER	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	MEDIA
Dirección y gestión	2,97	2,96	3,29	3,308	3,2396	3,15352
Orientación y tutoría	3,49	3,31	3,83	3,3	3,366	3,4592
Diversidad	3	2,9	2,82	3,321	3,328	3,0738
Educación Bilingüe	3	3,91	3,7	-	2,696	3,3265
Nuevas Tecnologías	3,2	3,335	3,47	3,445	3,24	3,338
<b>MEDIA</b>	<b>3,132</b>	<b>3,283</b>	<b>3,422</b>	<b>3,3435</b>	<b>3,17392</b>	<b>3,270884</b>

Como se indica en la tabla, la mayoría de los talleres ha seguido una tendencia positiva, manteniendo una puntuación entorno a los tres puntos sobre 4. Así pues, la media individual de los talleres, tomando los datos de los últimos cinco cursos, se sitúa en todos los casos por encima de los tres puntos, de los que se obtiene una media general de 3,27 puntos.

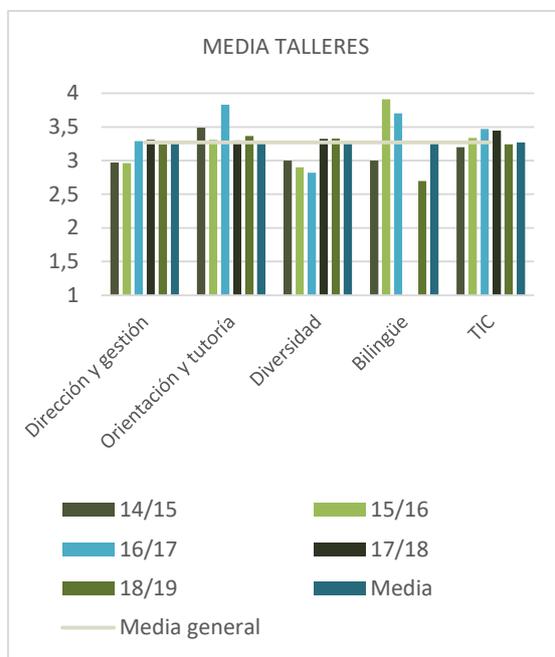


Gráfico 2. Media talleres. Fuente: Elaboración propia.

Los talleres que el alumnado ha otorgado una mejor puntuación son, por un lado, Orientación y Tutoría y, por otro, Nuevas Tecnologías, con 3,46 y 3,34 puntos respec-

tivamente. Tal y como se observa en el gráfico, han mantenido durante los cinco cursos una puntuación muy cercana o incluso superior a la media general.

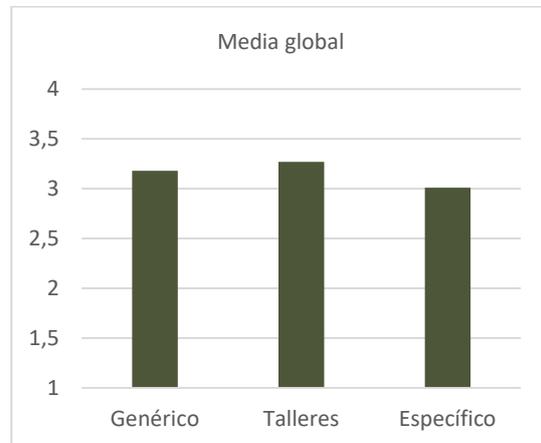


Gráfico 1. Media módulos. Fuente: elaboración propia

Así pues, el alumnado del máster otorga mejor puntuación a los talleres (con una media de 3,27 puntos) que al módulo genérico (3,01 puntos), a pesar de que en ambos módulos se imparte contenido de naturaleza psicopedagógica. Por otra parte, los talleres también superan la puntuación del módulo específico (3,18), cuyo contenido se basa fundamentalmente en la especialidad docente que impartirá el profesorado en formación inicial, por lo que se esperaba que esta sección del máster resultara mejor valorada por parte del alumnado.

#### 4.3.2 Resultados cualitativos

En primer lugar, se destaca que los talleres, al igual que el módulo genérico, se imparten entre los meses de noviembre y diciembre. En el curso 2018/2019, los talleres se han impartido los viernes de 16:00 a 21:00, por lo tanto, con una duración de cinco horas a la semana.

En este sentido, y al igual que en el módulo genérico, uno de los aspectos más destacados negativamente ha sido la extensión de las clases y la brevedad del periodo de impartición, ya que el hecho de que estas asignaturas solo se impartieran una vez a la semana, ha dificultado en algunos casos la adquisición de los contenidos.

Por otra parte, cabe destacar que cada taller cuenta con varios docentes, de los cuales, la mayoría ha sido docente en activo en una de las etapas de ESO, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas. Asimismo, los talleres cuentan con otros profesionales externos que acuden a dar charlas informativas sobre la materia y la enseñanza en general. El alumnado valora este aspecto muy positivamente, ya que estos profesionales aportan el punto de vista de experto en los distintos casos, resuelven las dudas que puedan surgir y proporcionan consejos útiles para reaccionar satisfactoriamente ante los distintos problemas que se puedan plantear.

Del taller de la Diversidad, el alumnado destaca la experiencia de los docentes, así como la metodología y la dinámica de las clases, basadas en las reflexiones grupales y en la generación de debates y discusiones, tal y como se propone mediante el modelo SIRECA. Así mismo, se destaca la importancia de los temas tratados y la relevancia de estos para el ejercicio docente.

Por otro lado, del taller de Nuevas Tecnologías, los alumnos y alumnas destacan la relevancia de los contenidos, así como lo amenas que resultan las clases. Asimismo, en este taller los alumnos y alumnas puntualizan que se proporcionan las herramientas y habilidades necesarias de acuerdo con la realidad actual de la ESO. No obstante, se aportan sugerencias de mejora, fundamentalmente relacionadas con la falta de recursos tecnológicos en las aulas, así como la heterogeneidad del alumnado, ya que el hecho de que haya diferentes niveles en el manejo de las TIC hace que se ralentice el ritmo de las clases. Una de las soluciones propuestas es la división del grupo en dos o más niveles, según las competencias individuales de cada alumno/a.

Por otro lado, en cuanto al taller de Enseñanza Bilingüe, cabe destacar que este curso ha recibido una puntuación muy por debajo de la media general. Esto se debe, tal y como indican los propios alumnos y alumnas, a múltiples factores: en primer lugar, a la falta de coordinación y el número excesivo de

docentes, lo que conlleva confusión y falta de uniformidad. Asimismo, las clases se desarrollaban íntegramente en inglés, sin que se previamente se llevara a cabo una prueba de nivel al alumnado. Por este motivo, algunos alumnos/as tenían dificultades para seguir las clases. En este caso, sería conveniente que se realizara, al igual que en el taller de Nuevas Tecnologías, una división del alumnado por niveles, de forma que las clases se ajustaran más al perfil del alumnado y se pudiera profundizar más en los contenidos. No obstante, se valora positivamente los siguientes aspectos: el método de evaluación del taller a través de la elaboración de una Unidad Didáctica bilingüe, así como la metodología seguida, basada fundamentalmente en la práctica y en la experiencia real de los docentes en activo que imparten el taller.

En el caso del taller de Dirección y Gestión, el alumnado destaca la experiencia de los docentes en el ámbito de la ESO, así como la metodología práctica de las clases. Asimismo, se pone de relieve la importancia y pertinencia de la casuística, así como las habilidades y herramientas que se adquieren de cara a situaciones conflictivas y para poder resolver algunos de los principales problemas que se plantean en los centros de enseñanza secundaria.

Por último, el taller de Orientación y Tutoría es uno de los que han resultado mejor valorados durante los últimos cinco cursos. Este taller se ha mantenido en una media similar año tras año, superando siempre los 3 puntos. Se valora muy positivamente, al igual que en el taller de Dirección y Gestión, la metodología utilizada, que se basa en situaciones reales y habituales en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, los alumnos/as de este taller destacan el aprendizaje participativo y la adquisición de herramientas a través de la experiencia propia de los docentes que lo imparten.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

### 5.1 Conclusiones

Tras haber analizado los datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos desde el curso 2014/2015 al 2018/2019, respecto a las asignaturas optativas del módulo genérico, denominadas talleres podemos concluir que efectivamente, la aplicación del modelo SIRECA supone una valoración positiva por parte del alumnado.

Así pues, mediante el presente trabajo se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. Tal y como se observan en los datos presentados, los talleres han recibido una valoración de media que supera los 3 puntos sobre 4, obteniendo concretamente una media general de 3,27 puntos. Esta puntuación por parte del alumnado respecto a los talleres supera, no solo la media del módulo genérico (3,01), a pesar de que ambos módulos comparten el contenido psicopedagógico, sino también la del específico (3,18), cuyo contenido está basado en la especialidad docente del profesorado en formación inicial, por lo que *a priori* se esperaba una puntuación más alta debido a que el contenido podría resultar más acorde a los intereses del alumnado.
2. Durante varios cursos, los talleres han superado la media del módulo genérico, lo que indicaba que esta metodología debía ser aplicada también al mismo, algo que se ha estado llevando a cabo desde el curso 2016/2017. Sin embargo, el alumnado continúa otorgando la mejor puntuación del máster a los talleres, llegando incluso a solicitar que todos los talleres sean accesibles a todos los alumnos y alumnas, es decir, que todas las asignaturas formen parte del currículum para aportar una visión más completa de la docencia, en lugar de limitarlo a una única elección.
3. Tal y como se puede observar en los gráficos, los talleres mejor valorados durante estos cinco cursos son: Orientación y Tutoría (3,46) y Nuevas Tecnologías (3,34). En el caso de estos talleres, como se puede ver en los datos

cualitativos, se les valora positivamente el hecho de utilizar una metodología basada en la práctica, de la que se extraen los conocimientos teóricos aplicables a otras situaciones que se puedan dar en el ejercicio docente. Asimismo, estos talleres cualifican al alumnado para ejercer como docente de secundaria en los siguientes aspectos: resolución de problemas habituales en el aula o la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito docente.

4. Por el contrario, los talleres que se han valorado puntualmente por debajo de 3 puntos, como es el caso de Educación Bilingüe (2,69) en el curso 2018/2019, se debe fundamentalmente a que no han seguido el modelo SIRECA y, por lo tanto, se ha generado un exceso de contenido teórico difícil de relacionar con la práctica. Otros motivos son la falta de coordinación entre el profesorado, así como la heterogeneidad en los niveles del alumnado, lo que conlleva una alta dificultad para responder a las necesidades de todo el alumnado, provocando un alto nivel de insatisfacción por parte de este.

## 5.2 Implicaciones y propuestas de mejora

Tomando como referencia los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, la dirección del máster procederá a actuar en los próximos cursos en los siguientes aspectos:

1. Se continuará potenciando cada vez más la metodología basada en el modelo SIRECA, con el objetivo de que se continúe implementado uniformemente en la totalidad de los talleres. Esto se realizará, no solo a través de procesos de concienciación, motivación y apoyo al profesorado, sino también a través del seguimiento de calidad de los talleres, continuando en la línea del método que se ha utilizado en este trabajo, ya que ha permitido identificar tanto los puntos fuertes como los débiles de cada taller y, por lo tanto, extraer conclusiones y propuestas de mejora.

2. No obstante, se procederá también a mejorar el sistema de recogida de datos, de forma que se realice, no solo mediante cuestionarios y entrevistas individuales, sino también con entrevistas grupales que nos permitan mejorar el planteamiento cualitativo del proceso, ya que este suele proporcionar una información más rica y permite definir las líneas principales que se han de seguir para dirigir la implementación de los cambios y mejoras. Esto puede conllevar a que aquellos profesores que consideren que este tipo de metodología no se corresponde con su forma de docencia, puedan tomar la decisión de cesar su participando en los talleres.
3. Por otro lado, se estudiará la posibilidad de realizar un solo trabajo por taller que englobe todos los temas, así como elaborar una rúbrica que permita a los alumnos y alumnas hacer un seguimiento del taller, conocer los contenidos y los criterios de evaluación, con el fin de fomentar la coordinación interna de los talleres y unificar el nivel de exigencia entre ellos. No obstante, los cambios irán orientados a la mejora de los puntos débiles de aquellos talleres que tienen un margen amplio de mejora, es decir, los que se sitúan por debajo de 3 puntos.
4. Por último, tras haber observado los resultados del uso de la rúbrica en el módulo genérico, se procederá a elaborar rúbricas para los talleres, con el objetivo de que el alumnado pueda llevar un seguimiento del contenido que se ha de impartir, así como homogeneizar el sistema de evaluación de todos los talleres.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L., Siso, J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, núm. 2.
- Bayram, L. (2012). Use of online video cases in teacher training [El uso de casos a través de vídeos en línea en la formación del profesorado]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(47), 1007-1011.
- Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J., y González Navarrete, Á. (2018). La formación inicial del profesorado de educación secundaria como ámbito de la didáctica y la organización. El análisis de situaciones reales en centro y aula (modelo SIRECA). En Martínez Gimeno, A., Domínguez Fernández, G. y Álvarez Bonilla, F. J., *La educación social, un ámbito del currículo por construir desde la didáctica y la organización educativa* (pp. 211-235). Madrid: Síntesis.
- Gallego González, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Gargallo López, B. (2016). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Ibáñez, A., & Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (74), 75-83.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23(2).

- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez Gimeno, A., Domínguez Fernández, G., y Álvarez Bonilla, F. J. (2018). *La educación social, un ámbito del currículo por construir desde la didáctica y la organización educativa*. Madrid: Síntesis.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133.
- Ramírez Fernández, M. y Domínguez Fernández, G. (2018). El taller de dirección y gestión del MAES como experiencia innovadora de formación del profesorado. En Martínez Gimeno, A., Domínguez Fernández, G. y Álvarez Bonilla, F., *La educación social, un ámbito del currículo por construir desde la didáctica y la organización educativa* (pp. 237-264). Madrid: Síntesis.