



# Importancia y dominio percibido de competencias docentes en el Prácticum: análisis en la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria

## Importance and perceived proficiency of teaching competences in the Practicum: an analysis in the Geography and History specialization of the Masters' Degree in Secondary Education Teaching

DOI: 10.7203/DCES.42.23003

**José María Martínez-Ferreira**

*Universidad de Valladolid*, josemaria.martinez.ferreira@uva.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3630-0510>

**María Sánchez-Agustí**

*Universidad de Valladolid*, maria.sanchez.agusti@uva.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7163-3276>

**Diego Miguel-Revilla**

*Universidad de Valladolid*, diego.miguel.revilla@uva.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9328-3593>

**RESUMEN:** Desde hace ya más de una década, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se rige y se estructura con el fin de desarrollar competencias docentes. Este estudio se centra en examinar la percepción sobre la importancia y dominio adquirido de competencias docentes antes y después del Prácticum, analizando 100 docentes en formación de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria de la Universidad de Valladolid durante cuatro cursos académicos. Usando un diseño cuantitativo, es posible observar una percepción intermedia de dominio competencial antes del Prácticum. Tras finalizarlo, se evidencian altas valoraciones de la importancia atribuida a las competencias docentes (gestión del aprendizaje, el uso de estrategias y recursos, fomento de un clima de aprendizaje, comunicación, y aspectos organizativos), pero existen contrastes estadísticamente significativos con el dominio percibido. Finalmente, se presenta una discusión sobre las perspectivas de la formación del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** competencias docentes, formación inicial del profesorado, educación secundaria, geografía e historia, prácticum

**ABSTRACT:** For more than a decade, the initial training of Secondary Education teachers has been governed and structured to develop teaching competences. This study focuses on examining perceptions about the importance and acquired proficiency of teaching competences before and after the Practicum, analysing 100 trainee teachers of the Geography and History specialization of the Masters' Degree in Secondary Education Teaching at the University of Valladolid during four academic years. Using a quantitative design, an intermediate perception of competence proficiency can be observed before the Practicum. After finishing it, the assessment regarding the importance of teaching competences (teaching management, use of strategies and resources, promotion of a learning climate, communication, and organizational aspects) is high, but there are statistically significant contrasts with the perceived proficiency of those competences. Finally, a discussion regarding the perspectives of teaching training is presented.

**KEYWORDS:** teaching competences, initial teacher training, secondary education, geography and history, practicum

**Fecha de recepción:** enero de 2022

**Fecha de aceptación:** abril de 2022

---

Los autores agradecen a la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid el apoyo recibido para el desarrollo de la investigación. Igualmente, agradecen al estudiantado del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la especialidad de Geografía e Historia su desinteresada colaboración.

## 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Cercano el umbral del primer cuarto del siglo XXI, es posible afirmar que el aprendizaje por competencias dispone ya de un estimable recorrido que atañe a todas las etapas educativas, sin olvidar los más altos niveles de la enseñanza superior. En este ámbito, el impulso recibido por la necesidad de armonizar las titulaciones universitarias del espacio común europeo marcó un antes y un después en la forma de entender los procesos formativos de los universitarios. El proceso de convergencia europea, apoyándose y haciendo suyos los principios del Informe Delors (1996), planteó una reformulación de las titulaciones donde la enseñanza tradicional de conocimientos, debería hacer hueco a otros tres *pilares de la educación*: aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Así, en el año 2000, un año después de la Declaración de Bolonia, la Comisión Europea apoyó financieramente el proyecto *Tuning Higher Educational Structures in Europe* con la finalidad de redefinir las titulaciones universitarias a partir de una formación basada en competencias y centrada en el estudiante (González, 2007). Comienza, entonces, la andadura del término *competencia* como aglutinante de los diferentes saberes universitarios (académico, práctico y actitudinal), y como puente entre lo formativo y lo laboral.

Esta transformación, si bien afectó a la formación en todos los campos profesionales, tuvo una importante repercusión en la profesión docente. El desarrollo socio-económico de la sociedad europea en la segunda mitad del siglo XX había hecho realidad una educación obligatoria hasta bien entrada la adolescencia, propiciando un alumnado numeroso y muy variado. Como se señaló en el informe de Eurydice (2002), muchos países europeos habían venido realizando reformas en la formación del profesorado desde hacía años para adaptarse a esta nueva realidad. No obstante, fue entonces cuando culminaron bajo los nuevos principios pedagógicos, dirigiendo las mejoras en la cualificación docente hacia una mayor atención a las habilidades profesionales frente a las académicas.

Así sucedió en el caso español, cuando, en el curso 2009-2010, se implantó el Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES), extinguiéndose el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) después de más de treinta años de vigencia y un claro desprestigio en su puesta en práctica (González Gallego, 2009). Este Máster, además de elevar la duración y categoría del nivel de la formación inicial del profesorado de secundaria en España, aportó un nuevo enfoque formativo basado en el desarrollo competencial.

### 1.1. Las competencias profesionales del profesorado de Secundaria

El concepto de competencia docente, según Perrenoud (2004), se refiere a la capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos al afrontar un tipo de situación determinada, incidiendo en el sentido aplicado en un contexto, del conjunto de conocimientos y habilidades activados. Para Escudero (2006), las competencias docentes están relacionadas con una serie de valores, creencias y compromisos tanto colectivos como individuales, junto a los conocimientos técnicos, capacidades y actitudes de los docentes, tanto en el plano colectivo (considerando que forman parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) como a nivel de esfuerzo personal.

Para Tejada y Ruiz Bueno (2013), pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Según estos autores, esto indica que la competencia es un proceso delante de un estado: es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente. En este sentido de actuación profesional, también podemos aludir a que la competencia está contaminada de ética. Así mismo, Pavié (2011) señala que las competencias docentes no son únicamente capacidades que se adquieren a través de la formación inicial, sino que se crean y se recrean, a partir de un componente reflexivo y ético, a través de la práctica profesional. Para Mateo (2007), el concepto de competencia se refiere al uso funcional de los conocimientos y habilidades en diversos contextos, implicando comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta la dimensión social de las actuaciones a realizar. En este sentido, Buendía et al. (2011) señalan algunos principios comunes de

las distintas definiciones de competencia: se relaciona con la acción y su aplicación permite el desarrollo y actualización; se vincula a una situación dada en un contexto determinado; proporciona la resolución eficaz de las situaciones; y finalmente, está constituida por conocimientos, habilidades y actitudes que integran el saber, saber hacer y saber ser, proporcionando resultados tangibles y medibles.

Por lo que respecta al profesorado de Educación Secundaria, la actual formación inicial, establecida por la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, plantea un marco de once competencias que los futuros docentes deben adquirir a través del MUPES. En ella se establece la competencia para planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como la competencia para adquirir estrategias y desarrollar habilidades de pensamiento y decisión; la competencia para desarrollar metodologías didácticas adaptadas a la diversidad del alumnado; o la competencia de conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, entre otras. Éstas conducirían a una formación integral enfocada a formar personas, más que a una formación curricular estricta (Sola et al., 2020), y se desarrollarían tanto a través de la formación teórico-práctica como del desarrollo del Prácticum (Cabrerizo et al., 2011).

Son varios los autores que, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, han realizado aportaciones sobre las competencias docentes del profesorado de Secundaria a partir de los marcos teórico existentes y de su propia experiencia profesional. Por una parte, Tribó (2008) apunta cuatro grandes categorías: científicas (saber), técnicas (saber hacer), sociales/participativas (saber estar) y personales/interpersonales/intrapersonales (saber ser). Por su parte, Larriba (2010) establece una categorización de las competencias contextualizadas para el caso de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En primer lugar, plantea competencias relacionadas con las áreas de conocimiento de origen y con las ciencias de la educación, mientras que, en segundo lugar, estarían aquellas relativas a las capacidades y habilidades prácticas, como conocer principios metodológicos, utilizar diversos recursos didácticos o implementar diferentes técnicas de evaluación. A estas se añadirían categorías relativas a valores y actitudes, junto a las relacionadas con la trayectoria profesional.

Respecto a la relevancia de las prácticas en la formación y desarrollo de competencias del profesorado de Secundaria, Casas (2010) apunta competencias personales y profesionales que se deben desarrollar a través del Prácticum. Las primeras abarcarían tanto las intrapersonales (cómo gestionar adecuadamente las emociones) como las interpersonales (cómo participar activa y empáticamente). Las profesionales serían más extensas y se relacionarían con la “acción educativa de enseñar y aprender ciencia y con la manera de gestionar la vida del centro” (Casas, 2010, p. 317), abarcando desde la construcción y planificación de secuencias didácticas a aspectos organizativos y de comunicación.

## 1.2. Las competencias docentes y el Prácticum en el MUPES

Diversos trabajos han analizado la adquisición de las competencias docentes en el Máster en Profesor de Educación Secundaria, diferenciando el propio desarrollo del Prácticum en casos específicos. Cano, Orejudo y Cortés (2012) llevaron a cabo una investigación con el alumnado del MUPES en la Universidad de Zaragoza, con el fin de analizar la percepción de necesidades de formación y la valoración del Prácticum, empleando cuestionarios antes y después de su realización. Los autores resaltan que el periodo de prácticas en los centros obtiene una valoración media-alta por parte de los docentes en formación. Esta valoración media-alta también se manifiesta en el estudio llevado a cabo por Gil-Molina et al. (2018) en la Universidad del País Vasco, tanto por parte del alumnado del Máster como por parte del profesorado tutor de los centros de Educación Secundaria.

Desde un enfoque más global, estudios recientes como el desarrollado por Sarceda-Gorgoso, Santos-González y Rego-Agraso (2020) en cuatro universidades españolas muestra que el profesorado en formación, partiendo de una autopercepción inicial moderada del dominio de las competencias docentes, percibe una mejora de dicho dominio tras su paso por el MUPES. Por su

parte, Sola et al. (2020) ponen su foco, en esta ocasión, en la importancia atribuida por el futuro profesorado de Secundaria a las competencias docentes. En su análisis, los autores destacan que aquellas competencias ligadas a la organización institucional educativa y a la carrera profesional son valoradas de manera notablemente más baja que las relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, o con el fomento del espíritu crítico y la igualdad.

En la misma línea, y con un carácter global, Buendía et al. (2011) llevaron a cabo un estudio con el profesorado en formación de la Universidad de Granada sobre la manera en la que éstos valoraban diversas competencias docentes desarrolladas a lo largo del Máster, incluyendo el Prácticum. Al respecto, se atribuye una alta valoración a las competencias ligadas al fomento del espíritu crítico, algo que más tarde refrendaría Sola et al. (2020). De hecho, las cuatro competencias más valoradas están ligadas a la evaluación, a la elaboración de propuestas didácticas, a la detección de dificultades de aprendizaje y al fomento de un clima de aula participativo. Buendía et al. (2011) también analizan en su investigación la autopercepción sobre aquellas competencias más y menos desarrolladas tras el paso por el MUPES, detectando que los docentes en formación notan carencias a la hora de usar TIC con carácter educativo, mientras se ven más competentes para, por ejemplo, relacionar la educación con el medio socio-educativo, o conocer las dificultades de aprendizaje del alumnado.

Este contraste entre la importancia y el dominio de las competencias docentes ha sido abordado por otros estudios, en esta ocasión, centrados primordialmente en el Prácticum del MUPES. Analizando al profesorado en formación de la Universidad de Oviedo, García Rodríguez, Pascual Sevillano y Fombona Cadavieco (2011) pusieron el foco en la valoración asignada y el grado de desarrollo de competencias después del periodo de prácticas en los centros. Estos autores detectaron que, tras valorar 25 competencias, los participantes no consideran innecesarias ninguna de ellas, seleccionando 12 como imprescindibles. En cambio, al examinar la percepción del grado de desarrollo de éstas, los autores detectaron que los docentes en formación consideran poco desarrolladas las referidas a participar en investigación e innovación, y al asesoramiento a las familias.

Este mismo enfoque comparativo también ha sido asumido por Serrano y Pontes (2017), quienes, usando el Prácticum como foco de interés, y examinando a docentes en formación de la Universidad de Córdoba, también trataron de poner en relación el interés y el grado de dominio de competencias docentes. En su estudio, ambos autores detectan que la percepción del profesorado en formación, tras acabar el periodo de prácticas en los centros, es de un dominio medio-alto de las competencias, especialmente en lo referido a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, los participantes otorgan valoraciones altas-muy altas en relación a la importancia de las diversas competencias, especialmente en las ligadas al fomento de un buen clima de aula, la gestión de los procesos de enseñanza y el desarrollo de la comunicación. Ahora bien, es llamativa las diferencias sistemáticas encontradas entre la importancia y el nivel de desarrollo percibido de las competencias, aunque los autores encuentran un paralelismo entre ambas categorías que “pone de manifiesto las principales debilidades y fortalezas del Máster” (2017, p. 15). Este estudio se toma, de hecho, como principal referencia en la presente investigación, por lo que será detallado y comparado con más profundidad en la discusión.

Centrándose en la especialidad de *Geografía e Historia*, son varios los trabajos que se han focalizado en diferentes aspectos ligados al Prácticum del MUPES, aunque sin llegar a centrarse de forma específica en las competencias docentes. Por ejemplo, Moner y Oller (2014), analizaron las expectativas del profesorado en formación frente al Prácticum antes de incorporarse a los centros de Secundaria. De este estudio se deduce la importancia de las tutorías como fórmula para superar las carencias y los miedos iniciales, contribuyendo a que las expectativas generadas se reconstruyan a través del contacto con los centros educativos.

En un estudio comparativo entre Colombia, Brasil y España, Madalena Calvo et al. (2020) señalan los obstáculos y problemas identificados a los que los futuros docentes se enfrentan al realizar

el Prácticum. Entre ellos se indica la necesidad compartida de ampliar el periodo de prácticas y las dificultades de coordinación entre tutores de universidad y de los centros educativos. De los Reyes, a partir de un estudio de caso con dos estudiantes de la especialidad, señala cómo, a lo largo del curso, los docentes en formación experimentan “cierta metamorfosis con las prácticas” (De los Reyes, 2020, p. 212) al descubrir la importancia de las Ciencias Sociales en la escuela Secundaria. De la misma manera, Albert, Fuentes y Palos (2012), destacan que participar en el Prácticum significa conocer la dinámica de trabajo del profesorado, y sobre todo sentirse parte activa de un Departamento de Ciencias Sociales. De hecho, las prácticas del MUPES constituyen una oportunidad para “romper definitivamente las barreras que han mantenido alejados a los centros de secundaria y la universidad” (Suárez, 2010), promoviendo la innovación e investigación aplicada.

Estas ideas se reflejan también en el análisis comparativo entre futuros docentes de Geografía e Historia y Biología y Geología, llevado a cabo por Peinado y Abril (2016) donde, además, se pone de manifiesto que las clases transmisivas son mucho más habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales que en la enseñanza de la Biología y Geología, cuyo profesorado se muestra mucho más innovador. El alumnado, una vez más, indica que lo más valioso del Máster son las prácticas, en detrimento de la formación más teórica, y proponen una mayor duración de las mismas. Esta percepción se corrobora en estudios posteriores, como el llevado a cabo por Rivero y Souto, pues las prácticas externas “constituyen uno de los elementos de más alta valoración por parte del alumnado” (2019, p. 49).

En definitiva, y una vez realizada la revisión, queda patente que todos estos últimos estudios tienen como nexo común el uso del Prácticum de la especialidad de *Geografía e Historia* como objeto de investigación, pero sin un enfoque explícito que tome las competencias docentes como categorías de análisis. Esto ha sido algo que ha estado presente, como se ha podido observar, en estudios más amplios y no centrados en dicha especialidad, y que este trabajo asume abordar como reto.

### 1.3. Objetivos y preguntas de investigación

Por tanto, esta investigación tiene como interés principal el análisis de las competencias docentes desde el punto de vista del profesorado en formación inicial de la especialidad de *Geografía e Historia* del Máster en Profesor de Educación Secundaria. Este estudio persigue, en primer lugar, conocer la percepción de los participantes sobre su dominio de diversas competencias docentes, así como sus inquietudes, de forma previa al periodo de prácticas en los centros educativos. En segundo lugar, se pretende conocer, una vez finalizado el Prácticum, el nivel de importancia atribuida por el futuro profesorado de Secundaria a diversas competencias docentes, para ponerlo en relación con la percepción de su nivel de adquisición. A partir de estos objetivos, se establecen varias preguntas de investigación que se presentan a continuación:

1) ¿Cuál es la percepción del futuro profesorado de *Geografía e Historia* de Secundaria acerca de su grado de dominio de diferentes competencias docentes antes de comenzar el Prácticum? ¿Cuáles son sus inquietudes antes de iniciar las prácticas en los centros educativos?

2) Tras finalizar el Prácticum, ¿es posible detectar una correspondencia entre la importancia atribuida a las competencias docentes y la percepción de su nivel de adquisición? ¿Qué competencias son más destacadas por los participantes?

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio aquí presentado adopta un carácter cuantitativo, al recopilar y analizar información sobre competencias docentes mediante la aplicación de cuestionarios compuestos por preguntas de respuesta múltiple y con ítems de valoración con escala tipo Likert, de forma tanto previa como posterior a las intervenciones del profesorado en formación en el Prácticum. La investigación adopta,

en esta ocasión, un enfoque de carácter descriptivo, al tratar de conocer las percepciones de los participantes, pero también con un alcance parcialmente correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), al poner en relación el grado de interés y el grado de dominio competencial percibido tras el paso por las aulas de Educación Secundaria a lo largo de las prácticas externas del Máster en Profesor de Educación Secundaria.

## 2.1. Contexto y participantes

Este trabajo se ha desarrollado con docentes en formación matriculados en la especialidad de *Geografía e Historia* del MUPES impartido en la Universidad de Valladolid. La información ha sido recabada a lo largo de cuatro cursos académicos comprendidos entre el año 2015 y 2019, contando con un total de 100 estudiantes, cifra que corresponde al 83,3 por ciento del alumnado matriculado en esta especialidad. De ellos, cerca de un 55 por ciento son hombres y aproximadamente el 45 por ciento restante, mujeres. Las edades de los y las participantes se distribuyen de la siguiente manera: cerca de un 60 por ciento tenían 24 años o menos, mientras que casi una tercera parte se encontraba en una franja de edad de entre 25 y 29 años, y una décima parte alcanzaba o se encontraba por encima de los 30 años. En esta ocasión, el muestreo utilizado es de carácter no probabilístico e intencional (Cohen, Manion y Morrison, 2017) siguiendo como criterio de selección la especialidad cursada de *Geografía e Historia*, y tratando de abarcar al mayor número de estudiantes matriculados en dicha universidad entre los años señalados.

## 2.2. Obtención y procesamiento de la información

La información ha sido obtenida mediante la aplicación de dos cuestionarios en papel que fueron cumplimentados por el alumnado matriculado en la especialidad de *Geografía e Historia* del MUPES. El primero de estos instrumentos, de carácter anónimo, fue realizado al inicio del módulo específico con el objetivo de conocer las ideas y percepciones de los participantes antes de que comenzaran a cursar las materias centradas en la especialidad. En él se incluyeron ítems de valoración con escala tipo Likert (con valores comprendidos entre el 1 y el 5) para examinar su autoimagen en lo relativo a su dominio competencial. Los ítems, que se presentan más adelante (Tabla 1), reformulan varias de las competencias establecidas en el plan de estudios del Máster en la Universidad de Valladolid. Por último, se incluyó también una pregunta sobre las inquietudes de los participantes ante la realización del Prácticum.

El segundo instrumento fue aplicado, en cambio, tras la conclusión de la fase de prácticas en los centros educativos. El confinamiento derivado de la pandemia del COVID-19 no hizo posible obtener esta información del alumnado matriculado en esta especialidad en el curso académico 2019-20, lo que ha provocado que el número total de cuestionarios cumplimentados sea inferior en este caso específico. El instrumento, conformado exclusivamente por ítems de escala Likert (también con valores entre 1 y 5), perseguía conocer la importancia otorgada por los participantes a una serie de competencias docentes, así como la valoración de su nivel de adquisición tras las prácticas. Los ítems incluyen competencias del módulo específico y competencias del Prácticum, siguiendo el listado establecido en la ORDEN ECI/3858/2007 y recogido en el plan de estudios del Máster desarrollado por la Universidad de Valladolid. Este listado ha sido ampliado, por el interés de la investigación, con ítems adicionales referidos a las competencias del Prácticum incluidas en planes de estudios de otras universidades españolas.

La información obtenida en cada uno de los cuatro cursos académicos fue volcada a una base de datos para llevar un análisis de carácter cuantitativo a través de los programas de software SPSS y Jamovi (basado este último en el lenguaje R). A través de este proceso se ha podido llevar a cabo un análisis estadístico de carácter inferencial mediante el cual no se presentan únicamente datos de carácter descriptivo sobre la percepción propia de los participantes, sino que ha sido posible hacer

uso de pruebas de rangos con signo de Wilcoxon con el fin de detectar potenciales contrastes entre los niveles percibidos de importancia y de dominio competencial.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1. Percepción del dominio de competencias docentes ante el Prácticum

En primer lugar, se tomó la decisión de examinar, antes del Prácticum, la manera en la que el futuro profesorado, matriculado en la especialidad de *Geografía e Historia* del Máster en Profesor de Educación Secundaria, percibe su nivel de preparación en relación con diversas competencias docentes. Para ello se presentó a los participantes una lista con diferentes ítems vinculados a distintas categorías, centradas en la planificación y evaluación de la enseñanza, la gestión del aprendizaje, la utilización de estrategias y recursos, el clima de aprendizaje y convivencia, y aspectos ligados a la comunicación. Éstos señalaron en qué medida se consideraban competentes para desempeñar las distintas actividades docentes, usando una escala de 1 a 5, donde 5 señala un mayor dominio en cada categoría. Estos resultados se presentan de manera sintética en la Tabla 1.

**TABLA 1.** Percepción sobre el dominio de diferentes competencias docentes antes del Prácticum

	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Categoría: planificación y evaluación de la enseñanza</i>		
Transformar el currículo en programas de enseñanza-aprendizaje	2.38	.87
Plantear instrumentos de evaluación variados	2.77	.83
<i>Categoría: gestión del aprendizaje</i>		
Identificar los problemas de enseñanza-aprendizaje de los alumnos	2.70	.79
Plantear soluciones a los problemas de aprendizaje de los alumnos	2.73	.79
Ofrecer respuestas a las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje	2.63	.82
<i>Categoría: utilización de estrategias y recursos</i>		
Utilizar recursos variados acordes al contenido	3.19	.79
Utilizar estrategias didácticas variadas acordes al grupo	3.17	.73
Utilizar material didáctico alternativo/complementario al libro de texto	2.75	.85
Elaborar material didáctico alternativo/complementario al libro	3.40	.68
Aplicar propuestas de innovación docente	3.16	.87
<i>Categoría: clima de aprendizaje y convivencia</i>		
Fomentar la convivencia en el aula	2.65	.88
Promover la capacidad de los alumnos para aprender por si mismos	2.97	.82
Promover la capacidad de los alumnos para aprender colaborativamente	2.89	.82
<i>Categoría: aspectos ligados a la comunicación</i>		
Utilizar un lenguaje adecuado y comprensible para el alumnado	3.47	.62
Ser ordenado en las exposiciones orales	3.37	.68

*Nota.* *M* = media; *DE* = desviación estándar. Del total de 100 estudiantes encuestados, tres de ellos dejaron la totalidad de estos ítems sin responder. Escala utilizada: 1: nada capacitado; 5: completamente capacitado.

Como puede observarse, de los resultados se desprenden diversos aspectos a destacar. Los participantes se consideran menos competentes para transformar el currículo en programas de enseñanza-aprendizaje ( $M = 2.38$ ), así como para ofrecer respuestas a las distintas capacidades y

ritmos de aprendizaje ( $M = 2.63$ ). Ambos elementos responden a los procesos de planificación y gestión del aprendizaje, categorías donde es posible encontrar puntuaciones inferiores.

Por otro lado, aquellas competencias ligadas a la utilización de estrategias y recursos son más valoradas, ya que competencias como utilizar recursos variados acordes al contenido ( $M = 3.19$ ) o elaborar material didáctico alternativo/complementario al libro ( $M = 3.40$ ) muestran puntuaciones más elevadas. Finalmente, los aspectos ligados al fomento del clima de aprendizaje y convivencia se valoran de forma moderada, mientras que los relacionados con la comunicación agrupan dos de las tres puntuaciones más elevadas del conjunto ( $M = 3.47$  y  $M = 3.37$ ).

Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Sarceda-Gorgoso, Santos-González y Rego-Agraso (2020), quienes, tras examinar los niveles de autopercepción de los docentes en formación antes del comienzo del Máster, recalcaron que éstos partían de niveles medios o, en ocasiones, moderadamente altos. Por ejemplo, en el estudio aquí presentado, los docentes en formación manifiestan más seguridad en las competencias ligadas a la comunicación, aquellas entendidas como imprescindibles en la metodología tradicional de un profesor o profesora de Ciencias Sociales que, probablemente, han vivido como discentes (Molina, Ortuño y Sánchez-Agustí, 2021). Desde este punto de vista, se interpreta que ellos se perciben a sí mismos como buenos comunicadores capaces de utilizar e ilustrar su discurso con recursos variados adaptados al contenido a enseñar. En cambio, se ven menos competentes para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, como exige la actual educación obligatoria marcada por la diversidad del alumnado, lo que constituye un serio aviso a tener en cuenta en los programas de formación inicial.

Finalmente, y teniendo en cuenta su percepción acerca de su dominio competencial, también se preguntó a los participantes acerca de su grado de preparación de cara al comienzo de las prácticas en los centros educativos. Al respecto, y haciendo uso de una escala Likert para indicar el grado de acuerdo frente a diferentes sensaciones, los docentes en formación encuestados indicaron que se sentían especialmente motivados ( $M = 3.88$ ;  $DE = 1.01$ ) e ilusionados ( $M = 3.84$ ;  $DE = .94$ ). Por otro lado, de manera menos generalizada, los participantes afirmaron también sentirse algo nerviosos ( $M = 3.25$ ;  $DE = 1.20$ ) e inseguros ( $M = 3.05$ ;  $DE = 1.10$ ) ante el comienzo del Prácticum.

Estos datos pueden interpretarse teniendo en cuenta aspectos recalcados en investigaciones y análisis previos, donde queda patente la buena valoración del Prácticum entre el profesorado en formación matriculado en el Máster (Cano, Orejudo y Cortés, 2012; Rivero y Souto, 2019). De igual forma, la inseguridad y nerviosismo también puede derivarse de las ideas previas y o prejuicios generalmente existentes antes del paso por los centros, según detallan los análisis de experiencias publicadas (Peinado y Abril, 2016), y que suelen ser superados una vez avanzan las semanas en el Prácticum.

### 3.2. Capacitación docente tras el periodo de prácticas en los centros

Tras su paso por los centros educativos en el marco del Prácticum, se tomó la decisión de preguntar al profesorado en formación de nuevo, y tras su experiencia, acerca de las competencias docentes. En esta ocasión, el foco se centró en examinar la autovaloración de los propios participantes sobre su nivel de dominio adquirido en diferentes competencias, también agrupadas atendiendo a categorías. Junto a ello, y con la finalidad de percibir potenciales similitudes o contrastes, se preguntó en paralelo no sólo por el nivel adquirido en dichas competencias docentes, sino también sobre el grado de importancia dado a esas mismas competencias tras las prácticas en los centros educativos.

Atendiendo al primer grupo de competencias, centradas en esta ocasión en tres categorías (planificación y evaluación de la enseñanza, gestión del aprendizaje y utilización de estrategias y recursos), es posible percibir ciertos aspectos destacados. Como aparece en la Tabla 2, la importancia otorgada a cada una de las categorías se mueve en cifras medias y altas, aunque ítems como *Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación*, *Analizar los resultados de la evaluación para mejorar*, o *Planificar el proceso de enseñanza diseñando materiales y tareas* son los más valorados

( $M = 4.63$ ,  $M = 4.56$  y también  $M = 4.56$ , respectivamente). Estos resultados se encuentran en línea con los datos obtenidos por Serrano y Pontes (2017) en su investigación con el estudiantado de la Universidad de Córdoba, donde la competencia centrada en *Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación* fue situada también en primer lugar entre los ítems de estas tres categorías que aquí se encuentran en discusión. De hecho, estudios similares como el llevado a cabo por García Rodríguez et al. (2011) reflejan, precisamente, que, de igual modo, la segunda competencia más valorada en el estudio de estos autores (relacionada con la *planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*) es también la segunda más valorada en este estudio desarrollado en la Universidad de Valladolid.

Ahora bien, el grado de dominio percibido es siempre inferior al grado de importancia asignado: ocurre en todas las categorías y en todos los ítems. En esta ocasión, tras realizar una prueba de rangos con signo de Wilcoxon con el fin de valorar la existencia de contrastes entre el nivel percibido de dominio de cada una de las competencias y la importancia dada a cada una de ellas, ha sido posible encontrar diferencias significativas en todos los ítems, salvo en el 10, que hace referencia a *integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia*. En esta ocasión, la prueba de Wilcoxon no encuentra diferencias estadísticamente significativas en este ítem en particular ( $Z = 236$ ,  $p = 0.82$ ). Por otro lado, los contrastes relativos a los ítems 1 al 4 ( $Z = 12.5$ ,  $Z = 24$ ,  $Z = 34$ , y  $Z = 45.5$ , respectivamente), y del 5 al 9 ( $Z = 10.5$ ,  $Z = 57$ ,  $Z = 21$ ,  $Z = 7$ , y  $Z = 27$ , respectivamente), muestran en todos los casos altos grados de significatividad ( $p < 0.01$ ). Estos datos muestran, en línea general, resultados similares a los evidenciados en la comparativa realizada por Serrano y Pontes (2017), donde también se encontró un contraste de la misma naturaleza.

**TABLA 2.** Percepción del dominio e importancia de competencias docentes tras el Prácticum

	Dominio ( $M$ )	Importancia ( $M$ )
<i>Categoría: planificación y evaluación de la enseñanza</i>		
1. Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación	3.55	4.63
2. Analizar los resultados de la evaluación para mejorar	3.11	4.56
3. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo	3.27	4.23
4. Conocer estrategias y técnicas de evaluación	3.34	4.36
<i>Categoría: gestión del aprendizaje</i>		
5. Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos	2.95	3.84
6. Conocer desarrollos teórico-prácticos de enseñanza y aprendizaje	3.41	4.02
<i>Categoría: utilización de estrategias y recursos</i>		
7. Planificar el proceso de enseñanza diseñando materiales y tareas	3.72	4.56
8. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales	3.43	4.32
9. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras	3.16	4.05
10. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia	3.59	3.64

*Nota.*  $M$  = media. Escala utilizada: 1: ningún dominio / ninguna importancia; 5: completo dominio / mucha importancia.

En segundo lugar, la Tabla 3 refleja otro conjunto de competencias, en esta ocasión centradas en el fomento de un clima de aprendizaje y convivencia, ligadas a la comunicación, así como a aspectos organizativos. En este caso, la competencia cuya importancia es valorada de manera más elevada ( $M = 4.77$ ) hace referencia a aspectos ligados a la comunicación. Estableciendo, de nuevo, una comparación con el análisis realizado por García Rodríguez et al. (2011), puede observarse que las competencias relacionadas con la comunicación se encuentran entre las más valoradas por los docentes en formación tras el Prácticum. Además, en ambos contextos, el profesorado en formación

considera, como competencias más desarrolladas (no solamente las más importantes), las ligadas a la comunicación efectiva en el aula.

De nuevo, es posible destacar que las valoraciones de la importancia atribuida son siempre superiores a las del grado de dominio de las competencias. La prueba de Wilcoxon fue aplicada para establecer una comparativa. Los ítems 11 al 15 evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $Z = 26$ ,  $Z = 24$ ,  $Z = 0$ ,  $Z = 27$ , y  $Z = 136.5$ , respectivamente, en todos los casos con  $p < 0.01$ ). La única excepción en esta ocasión es el ítem 16, en el que la prueba de Wilcoxon, de nuevo, no muestra contrastes significativos ( $Z = 244$ ,  $p = 0.06$ ).

**TABLA 3.** Percepción del dominio e importancia de competencias docentes tras el Prácticum

	Dominio (M)	Importancia (M)
<i>Categoría: clima de aprendizaje y convivencia</i>		
11. Dominar destrezas para fomentar el aprendizaje y la convivencia	3.39	4.53
12. Fomentar un clima para el aprendizaje y puesta en valor de las aportaciones de los estudiantes	3.59	4.52
<i>Categoría: aspectos ligados a la comunicación</i>		
13. Acreditar un dominio de la expresión oral y escrita en la docencia	3.61	4.77
14. Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva	3.50	4.44
<i>Categoría: aspectos organizativos</i>		
15. Contrastar la visión de la enseñanza con profesionales del centro	3.24	3.95
16. Valorar el papel de la cultura organizativa y funciones del centro	3.48	3.76

*Nota.* M = media. Escala utilizada: 1: ningún dominio / ninguna importancia; 5: completo dominio / mucha importancia.

De igual modo, los resultados relativos a la importancia dada por el profesorado en formación a las diversas competencias docentes permiten detectar otros aspectos en común con estudios previos. Desde una visión de conjunto, queda patente que, situándose en último lugar aquellos ítems relacionados con la categoría que agrupa los diferentes *aspectos organizativos* de la enseñanza, corroborando resultados obtenidos por Serrano y Pontes (2017) en su investigación. Esto también se encuentra en línea con la investigación llevada a cabo por Sola et al. (2020), donde, a su vez, se refleja que los docentes en formación de la Universidad de Granada que participaron en dicho estudio, también daban una menor importancia a aquellas competencias relacionadas con la normativa y la organización institucional.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha indicado desde el comienzo de este estudio, el marco formativo basado en el desarrollo de las competencias docentes es una realidad desde hace años, y parece haber llegado para quedarse. Pese al hecho de que éstas no se desarrollan exclusivamente desde la formación inicial del profesorado, sino que se moldean a través del ejercicio profesional (Pavié, 2011), la orientación asumida por el Máster en Profesor de Secundaria puede llegar a ser fundamental en este proceso. De hecho, estas transformaciones dejan patente que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha evolucionado de una manera notable, y se ha tratado de adaptar a las nuevas necesidades requeridas por los docentes en formación.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, y su discusión y puesta en relación con estudios previos, se desprende que el examen de las competencias docentes puede ser relevante para comprender las percepciones de los docentes en formación, pero también para informar

posibles mejoras o transformaciones en el modelo formativo. Precisamente, este estudio nace del hecho de que, pese a que las competencias docentes han sido analizadas en profundidad en estudios de carácter general (Buendía et al., 2011, Cano et al., 2012; Sarceda-Gorgoso et al., 2020, por nombrar algunos) o pese a que, ya dentro de la especialidad de *Geografía e Historia* del MUPES, el Prácticum ha sido examinado desde diversos puntos de vista (Moner y Oller, 2014; Madalena Calvo et al., 2020, por ejemplo), era necesario un examen empírico en profundidad que aunara estos tres factores.

Atendiendo a los datos obtenidos aquí, son varios los aspectos a sintetizar y que merecen la pena ser comentados. Por un lado, y tras observar las categorías presentadas en las tablas, parece claro que los docentes en formación valoran de manera destacada todas las competencias presentadas. También se evidencia que las categorías *gestión del aprendizaje* y *aspectos organizativos* son menos valoradas frente al resto. Es llamativo que en estas dos categorías también se agrupen algunos de los niveles más bajos de dominio percibido, aunque no de una manera sistemática. Esto no ocurre exclusivamente en el estudio aquí presentado, sino también en otras investigaciones previamente comentadas y centradas también en el Máster en Profesor de Educación Secundaria (Serrano y Pontes, 2017; Sola et al., 2020). Esta circunstancia puede llegar a ser comprendida si se tiene en cuenta las características del alumnado que se matricula cada año en el MUPES, puesto que los estudios que se han focalizado en este aspecto destacan el hecho de que un porcentaje significativo de este profesorado en formación no llega a adoptar en su totalidad una identidad docente. Esto puede deberse a que los estudiantes no siempre tienen un completo interés por dedicarse a la docencia, o a que cursan el Máster por muy diversos motivos, a veces ajenos al perfil requerido, compaginando también estos estudios con otras dedicaciones (Martínez-Ferreira, Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2021).

Así mismo, y atendiendo a uno de los aspectos aquí analizados, merece la pena valorar los contrastes detectados a la hora de poner en relación ambas categorías de análisis (importancia y dominio competencial). En el presente estudio desarrollado en la Universidad de Valladolid no parece detectarse una correlación entre los niveles de importancia atribuida y de dominio adquirido de las competencias docentes descritas por los participantes. En otras palabras: valoraciones relativamente inferiores del nivel de dominio (ver, por ejemplo, la categoría *Planificación y evaluación de la enseñanza*, entre otras) no corresponden con valoraciones también inferiores de la importancia atribuida. Estos datos están en línea con los resultados obtenidos por Buendía et al. (2011), quienes concluyeron que “no hay correspondencia entre la importancia de la competencia y la formación recibida para conseguirla” (2011, p. 71), así como con los procedentes de la investigación de García Rodríguez et al. (2011), quienes solamente detectaron seis competencias que los participantes valoraron altamente tanto en importancia como en desarrollo percibido tras cursar el MUPES. En este caso, pese a que Serrano y Pontes (2017) parecen interpretar un cierto paralelismo entre el dominio y la importancia, el presente estudio es algo más cauto al respecto.

#### **4.1. Implicaciones para la formación del profesorado de Educación Secundaria**

La investigación aquí presentada ha estado marcada por un contexto no siempre fácil, y de ahí alguna de las limitaciones que han condicionado el estudio. Como se ha apuntado, no fue posible obtener datos tras el periodo de prácticas del último de los cursos académicos debido al confinamiento establecido por la pandemia del COVID-19. Ahora bien, pese a estas dificultades, el estudio ha tratado de ofrecer una visión lo más cercana posible a la realidad, contando con un porcentaje muy alto (más del 83 por ciento) de los estudiantes matriculados en la especialidad de *Geografía e Historia* en los últimos cuatro cursos. Esta visión es la que permite tener una idea certera del profesorado en formación en esta especialidad, así como sus perspectivas y carencias docentes, y es lo que puede ayudar a abordar los cambios en el modelo formativo y su adaptación a las necesidades futuras.

La importancia del Prácticum en la adquisición de las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es reconocida tanto por docentes como por el alumnado. Desde esta perspectiva, cualquier mejora en los procesos formativos requiere atender a la

manera en la que éste se desarrolla, tanto en lo referido a su extensión como a su enfoque, organización y planificación. En relación al primer aspecto, la adquisición de competencias docentes complejas, como la capacidad de aplicar propuestas docentes innovadoras, o participar en propuestas de mejora en los centros, parecen requerir mayor tiempo de permanencia en el aula. Así mismo, una selección adecuada de centros y tutores podría tener un papel relevante para facilitar la participación de los docentes en formación en proyectos de innovación.

Una mayor extensión del Prácticum conllevaría transformaciones en la organización y planificación del conjunto del Máster. Discusiones como las planteadas en la actualidad en torno a la mejora de la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), abordan aspectos como el incremento del número de créditos de la titulación, o el refuerzo del papel de los tutores de prácticas, incrementando los requerimientos de los centros de prácticas, y favoreciendo aquellos más implicados con la innovación educativa y la renovación de la enseñanza, en este caso de Ciencias Sociales. Esto implicaría una colaboración más estrecha entre universidad y centros docentes, con contratos de colaboración específicos vinculados a proyectos de innovación, y el reconocimiento de la labor de tutorización mediante la adecuada reducción de horas lectivas para el profesorado de Educación Secundaria implicado. Todas estas medidas en relación con el Prácticum permitirían suplir las carencias detectadas en el desarrollo competencial de los futuros docentes, confluyendo en una mejora del proyecto formativo y, en consecuencia, en una Educación Secundaria de mayor calidad.

## Referencias

- Albert, J. M., Fuentes, C. y Palos, J. (2012). La formación inicial del profesorado y el prácticum de secundaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, 65-70.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M. A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J., Castillo, S y Cabrerizo, A. (2011). *El prácticum del Máster en Formación del Profesorado: de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas: manual teórico-práctico*. Madrid: Pearson Educación.
- Cano, J., Orejudo, S. y Cortés, P. A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 121-132.
- Casas, M. (2010). Las prácticas y las competencias en la formación docente. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (97-112). Barcelona: Graó.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8ª ed.). Londres: Routledge.
- De los Reyes, J. L. (2020). El Prácticum del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato: análisis de caso de la especialidad de Geografía e Historia. En A. Rodríguez Marcos y R. Esteban Moreno (Coord.), *El Prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación* (21-51). Barcelona: Octaedro.

- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe 1. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaria General y Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Rodríguez, M. S., Pascual Sevillano, M. A., y Fombona Cadavieco, J. (2011). Las competencias en el Practicum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister, Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 109-119.
- Gil-Molina, P., Ibáñez-Etxeberria, A., Arribas, S. y Jaureguizar, J. (2018). El practicum del máster de formación del profesorado de secundaria: Valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 369-392.
- González, J. (2007). El concepto de competencia y su aplicación a la formación de profesores. En R. Ávila, R. López-Atxurra y E. Fernández de Larrea (Coord.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto de la globalización* (19-32). Bilbao: AUPDCS.
- González Gallego, I. (2009). Del CAP al Máster sin pasar por el CCP ni el TED. *Íber. Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 61, 24-47.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Larriba, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (97-112). Barcelona: Graó.
- Madalena Calvo, J. I., Pinheiro dos Santos, M. F., Rodríguez Pizzinato, L. A., y Souto, X. M. (2020). La valoración del Prácticum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 97-118. DOI: 10.47553/rifop.v34i3.81004
- Martínez-Ferreira, J. M., Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 96(35.2), 137-158. DOI: 10.47553/rifop.v97i35.2.88539
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para el debate: 24 propuestas para la mejora de la profesión docente*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Molina, S., Ortuño, J., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas. La enseñanza de la Historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El futuro del pasado*, 12, 61-89. DOI: 10.14201/fdp2021126189
- Moner, C., y Oller, M. (2014). Las expectativas de los estudiantes ante el prácticum del máster de formación del profesorado de la especialidad de Geografía e Historia. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (295-304). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Peinado, M., y Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 5-22. DOI: 10.7203/dces.30.6811
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Rivero, P. y Souto, X. M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 97, 41-50.
- Sarcedo-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8260
- Serrano, R., y Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1–18. DOI: 10.6018/reifop/20.1.235151
- Sola, J. M., Marin Marin, J. A., Alonso Garcia, S., y Gomez Garcia, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. DOI: 10.6018/reifop.418601
- Suárez, M. A. (2010). Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria, *Proyecto CLIO*, 36.
- Tejada, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-Ferreira, J.M., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2022). Importancia y dominio percibido de competencias docentes en el Prácticum: análisis en la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 51-64. DOI: 10.7203/DCES.42.23003